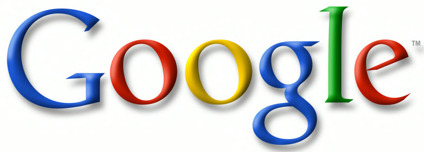


This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

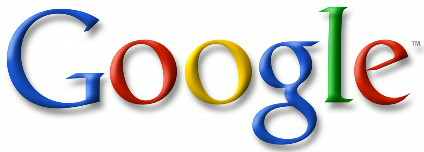
+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at http://books.google.com/



A propos de ce livre

Ceci est une copie numérique d'un ouvrage conservé depuis des générations dans les rayonnages d'une bibliothèque avant d'être numérisé avec précaution par Google dans le cadre d'un projet visant à permettre aux internautes de découvrir l'ensemble du patrimoine littéraire mondial en ligne.

Ce livre étant relativement ancien, il n'est plus protégé par la loi sur les droits d'auteur et appartient à présent au domaine public. L'expression "appartenir au domaine public" signifie que le livre en question n'a jamais été soumis aux droits d'auteur ou que ses droits légaux sont arrivés à expiration. Les conditions requises pour qu'un livre tombe dans le domaine public peuvent varier d'un pays à l'autre. Les livres libres de droit sont autant de liens avec le passé. Ils sont les témoins de la richesse de notre histoire, de notre patrimoine culturel et de la connaissance humaine et sont trop souvent difficilement accessibles au public.

Les notes de bas de page et autres annotations en marge du texte présentes dans le volume original sont reprises dans ce fichier, comme un souvenir du long chemin parcouru par l'ouvrage depuis la maison d'édition en passant par la bibliothèque pour finalement se retrouver entre vos mains.

Consignes d'utilisation

Google est fier de travailler en partenariat avec des bibliothèques à la numérisation des ouvrages appartenant au domaine public et de les rendre ainsi accessibles à tous. Ces livres sont en effet la propriété de tous et de toutes et nous sommes tout simplement les gardiens de ce patrimoine. Il s'agit toutefois d'un projet coûteux. Par conséquent et en vue de poursuivre la diffusion de ces ressources inépuisables, nous avons pris les dispositions nécessaires afin de prévenir les éventuels abus auxquels pourraient se livrer des sites marchands tiers, notamment en instaurant des contraintes techniques relatives aux requêtes automatisées.

Nous vous demandons également de:

+ *Ne pas utiliser les fichiers à des fins commerciales* Nous avons conçu le programme Google Recherche de Livres à l'usage des particuliers. Nous vous demandons donc d'utiliser uniquement ces fichiers à des fins personnelles. Ils ne sauraient en effet être employés dans un quelconque but commercial.
+ *Ne pas procéder à des requêtes automatisées* N'envoyez aucune requête automatisée quelle qu'elle soit au système Google. Si vous effectuez des recherches concernant les logiciels de traduction, la reconnaissance optique de caractères ou tout autre domaine nécessitant de disposer d'importantes quantités de texte, n'hésitez pas à nous contacter. Nous encourageons pour la réalisation de ce type de travaux l'utilisation des ouvrages et documents appartenant au domaine public et serions heureux de vous être utile.
+ *Ne pas supprimer l'attribution* Le filigrane Google contenu dans chaque fichier est indispensable pour informer les internautes de notre projet et leur permettre d'accéder à davantage de documents par l'intermédiaire du Programme Google Recherche de Livres. Ne le supprimez en aucun cas.
+ *Rester dans la légalité* Quelle que soit l'utilisation que vous comptez faire des fichiers, n'oubliez pas qu'il est de votre responsabilité de veiller à respecter la loi. Si un ouvrage appartient au domaine public américain, n'en déduisez pas pour autant qu'il en va de même dans les autres pays. La durée légale des droits d'auteur d'un livre varie d'un pays à l'autre. Nous ne sommes donc pas en mesure de répertorier les ouvrages dont l'utilisation est autorisée et ceux dont elle ne l'est pas. Ne croyez pas que le simple fait d'afficher un livre sur Google Recherche de Livres signifie que celui-ci peut être utilisé de quelque façon que ce soit dans le monde entier. La condamnation à laquelle vous vous exposeriez en cas de violation des droits d'auteur peut être sévère.

À propos du service Google Recherche de Livres

En favorisant la recherche et l'accès à un nombre croissant de livres disponibles dans de nombreuses langues, dont le français, Google souhaite contribuer à promouvoir la diversité culturelle grâce à Google Recherche de Livres. En effet, le Programme Google Recherche de Livres permet aux internautes de découvrir le patrimoine littéraire mondial, tout en aidant les auteurs et les éditeurs à élargir leur public. Vous pouvez effectuer des recherches en ligne dans le texte intégral de cet ouvrage à l'adresse `http://books.google.com`



THE LIBRARY
OF
THE UNIVERSITY
OF CALIFORNIA

IN MEMORY OF

Ernest Quinan



a

L'ENSEIGNEMENT DE LA MUSIQUE

PAR

L'ÉDUCATION MÉTHODIQUE
DE L'OREILLE

Ire PARTIE : TEXTE

224

Il a été tiré de cet ouvrage

*cent exemplaires numérotés, sur papier d'***Alfa.**

ANDRÉ GEDALGE

Professeur au Conservatoire national de musique
Inspecteur de l'Enseignement musical au Ministère de l'Instruction publique
et des Beaux-Arts

L'ENSEIGNEMENT DE LA MUSIQUE

PAR

L'ÉDUCATION MÉTHODIQUE DE L'OREILLE

MANUEL A L'USAGE DES PROFESSEURS DES CLASSES ÉLÉMENTAIRES DE SOLFÈGE DES ÉCOLES DE MUSIQUE, LYCÉES ET COLLÈGES, DES INSTITUTEURS, DES ÉLÈVES-MAITRES DES ÉCOLES NORMALES, DES ASPIRANTS AU CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT MUSICAL, ETC., ETC.

PARIS
LIBRAIRIE GEDALGE
75, Rue des Saints-Pères, 75

L'ouvrage est complet en 2 volumes.

1er volume. — *Partie théorique.*
2e volume. — *Exercices.*

Tous droits de reproduction,
de traduction et d'adaptation réservés pour tous pays.

Copyright 1921, by *André Gedalge.*

GIFT

MT 35
G33
v.1

BUT ET PLAN DE CET OUVRAGE

L'enseignement collectif de la musique se propose un but bien défini : instituer des groupes d'élèves capables d'exécuter musicalement des chants d'ensemble à deux, trois ou quatre parties ; son aboutissement est donc le chant choral.

Une exécution vraiment musicale suppose chez les exécutants non seulement la connaissance — qui peut être un simple exercice de mémoire — de la musique qu'ils chantent, mais encore, pour avoir une utilité réelle et une portée véritablement pratique, la notion, acquise et enregistrée dans l'entendement, c'est-à-dire bien comprise, des rapports des sons de la série musicale ; apprendre par cœur un morceau de musique, ce n'est pas apprendre la musique ; connaître les noms des sons, les signes divers de la notation musicale, posséder, même de façon parfaite, l'ensemble des notions que l'on est convenu d'appeler « théorie musicale », tout cela n'est pas savoir la musique.

Ce qui constitue véritablement la qualité musicale de l'intelligence, c'est l'aptitude à reconnaître à l'audition et à se représenter mentalement les rapports de hauteur créés par la succession des sons musicaux, ou, à un degré plus éminent d'entraînement, par leur simultanéité ; à les reproduire exactement avec la voix, tels qu'on les entend intérieurement quand on les voit figurés par des signes ; ce qui est en somme l'analogue de ce qui se passe pour l'audition interne des sons de la voix parlée et pour leur reproduction avec la voix, quand on lit les signes qui les représentent.

Comment et par quel mécanisme s'acquiert cette aptitude ? Cette acquisition est-elle possible pour le plus grand nombre, ou bien n'est-elle accessible qu'aux seuls individus doués naturellement pour la musique, ainsi qu'il est d'opinion courante ?

Si peu que l'on approfondisse la question, on s'aperçoit que tous les éléments qui constituent cette qualité musicale de l'intel-

ligence, telle que je viens de la définir, sont analogues à ceux qui conditionnent, chez tous les enfants, l'acquisition du langage articulé et la connaissance des signes qui le représentent ; or la plus simple logique veut que quiconque peut acquérir la connaissance du langage des sons articulés soit capable d'acquérir celle du langage des sons musicaux, si l'on restreint à cette conception limitée la définition de la musique, ainsi opposée, en tant que langage, au langage des sons articulés.

Pour apprendre à parler, l'enfant doit d'abord être exercé à observer, à distinguer les personnes et les choses qu'on lui montre en les lui nommant ; peu à peu, il reproduit les sons qu'il entend, il les assemble; il associe les mots qu'il forme ainsi aux objets dont ils sont la représentation ; mots et images des objets s'unissent inséparablement dans sa mémoire ; plus tard, et au prix d'essais répétés, il apprend à décomposer ces mêmes mots en les ramenant aux éléments dont il les a formés, à associer ces éléments à des signes écrits auxquels il les rattache, à assembler ces signes et à les exprimer par des mots ; cependant ce n'est qu'après être parvenu à opérer ces multiples analyses et synthèses successives avec une rapidité si grande qu'il n'en ait plus conscience, c'est à ce moment seul qu'il est capable de lire couramment. Quelle complexité de connaissances diverses, d'associations d'idées, d'opérations mentales variées représente la lecture courante mentale d'une simple phrase et combien cette complexité est plus grande que le fait de lire couramment un ensemble de signes musicaux, c'est ce qui apparaît à la première comparaison des deux espèces de lecture, celle de la parole et celle de la musique.

Si la lecture courante des signes de la parole est ainsi précédée d'une culture intellectuelle assez étendue, si, au premier moment où il parle, l'enfant connaît déjà les objets que représentent les mots qu'il prononce, rien, dans cette culture, ne l'a préparé à comprendre le langage des sons musicaux ; le fait d'avoir balbutié quelque chanson enfantine ne saurait constituer une connaissance d'ordre musical. Le son n'a pas d'existence réelle pour l'enfant ; la mélodie, plus ou moins vague, qu'il associe de façon à peu près inconsciente aux mots qu'il prononce, lui semble partie intégrante de la parole ; intonation chantée et intonation parlée se confondent dans son esprit ; ce sont deux modalités à peine distinctes

d'un même langage ; il est même certain que, pour la plupart des enfants, le son musical n'est qu'une forme de l'articulation du son parlé. L'éducation musicale doit donc être subordonnée à une première différenciation entre les deux espèces de sons ; il faut apprendre ensuite à les distinguer tous les deux des autres sons qui ne sont que des bruits. Cette première expérience doit être faite avec beaucoup de soin ; c'est d'elle que dépendra la première intelligence du fait musical ; c'est d'elle qu'il faut partir si l'on veut faire bien comprendre tout ce qu'on pourra, par la suite, dire de la musique. Le sens même du mot « son » est étranger à l'enfant : dans son essence, le son ne peut être l'objet d'une représentation extérieure analogue aux objets représentés par les mots ; pour que le mot soit compris, il est nécessaire que la chose qu'il représente puisse être touchée, vue, sentie ou agie par l'enfant ; il n'en est pas ainsi des sons, non plus que de la plupart des faits musicaux.

Cependant, de ce que les faits musicaux ne sont pas susceptibles d'une représentation objective directe, il ne s'ensuit pas qu'on ne puisse leur attribuer une réalité extérieure, permettant de les définir en des termes intelligibles pour l'enfant. Dans la plupart des disciplines, on est obligé souvent de recourir à des définitions purement analogiques ; bien des choses ne sont connues et définissables que par leurs propriétés. C'est donc ainsi, semble-t-il, qu'il faille agir pour les définitions des faits musicaux, en recherchant dans des analogies ou des comparaisons extérieures à la musique les explications propres à faire comprendre la nature réelle des choses dont on parle, puisque le plus souvent elles ne peuvent être tirées directement du fait lui-même. Analogies et comparaisons ne doivent être rapportées qu'à des choses familières à l'enfant ; on les trouvera tout d'abord dans le langage parlé ; l'enfant, amené à analyser sa parole, y découvrira :

Des *différences d'intonation*, portant sur des syllabes ou même sur des mots entiers ;

Des *accents*, qu'il sera amené à constater ;

Des *silences* : les mots, les phrases sont toujours séparés les uns des autres par un court silence ;

Une *périodicité* plus ou moins régulière : on prononce des phrases où les accents se rencontrent de deux en deux, de trois en

trois, de quatre en quatre syllabes, évoquant l'idée de force ou d'appui (temps forts) ;

Des *nuances expressives*, dont les analogues se retrouvent dans la musique.

L'analyse du geste jointe à celle de la parole, les mouvements régulièrement ordonnés, aideront à donner aux expressions : *durée*, *temps*, *mesure*, *rythme*, une signification concrète.

C'est ainsi qu'on arrivera à constituer un ensemble de connaissances précises qui, rapportées aux faits musicaux, permettront de rattacher chaque fait à un objet ou à un acte déterminé, d'en saisir la signification réelle, de connaître le sens exact du mot qui sert à l'exprimer et de l'associer étroitement au signe qui le représente.

Parallèlement à cette première connaissance des faits musicaux, on poursuivra l'éducation proprement dite de l'oreille. Si l'on admet avec moi que la connaissance de l'*intervalle musical* en est la base, on se rendra compte qu'en dernière analyse cette base elle-même est conditionnée de façon absolue par la *différenciation du ton et du demi-ton*. On se borne communément à affirmer que le demi-ton est égal à la moitié d'un ton ; cette affirmation ne représente rien à l'esprit de l'enfant : pour être véritablement compris, ce rapport doit être démontré expérimentalement et non énoncé purement et simplement comme une vérité d'ordre axiomatique et en quelque sorte indémontrable. Les conséquences immédiates et lointaines que l'on peut tirer d'une semblable démonstration ont une portée très grande et concourent certainement à l'accélération des progrès de l'élève.

En définissant l'intervalle *différence de hauteur* entre deux sons, on doit prendre garde que l'enfant n'identifie ces sons, d'une façon étroite et exclusive, aux dénominations d'une gamme particulière ; cela, pour la même raison qu'on évite avec soin que l'enfant associe, dans son esprit, l'idée d'un nombre déterminé à un objet déterminé, qu'il confonde grandeur réelle et chiffre, s'efforçant au contraire de l'amener à cette notion que le nombre est indépendant de la nature et de la disposition des objets. L'intervalle doit donc être présenté et étudié à partir du son envisagé comme degré constitutif de l'échelle générale des sept sons de la gamme majeure,

et non à partir d'un son *nommé*, d'une *note*, comme on dit, la *note* ne représentant qu'un nom propre à un son, de hauteur fixée par le diapason, et n'éveillant dans l'esprit que l'idée d'une intonation particulière et non celle de l'intonation en général. Tous les intervalles de même ordre ont une intonation analogue, puisque, dans toutes les gammes, la différence de hauteur qui les caractérise est la même, en partant d'un degré quelconque. C'est donc cette *intonation absolue* qu'il est nécessaire de connaître et de graver dans la mémoire, résultat qu'on ne peut atteindre qu'en *rattachant le souvenir de l'intonation à un rapport constant entre deux degrés numériques de la gamme en général*, et non au rapport de hauteur entre deux sons particuliers d'une gamme particulière.

C'est ainsi que l'intonation de la 3e majeure sera toujours identifiée à l'intonation de l'un des rapports I-III, IV-VI, V-VII de la gamme majeure et non au souvenir des intonations DO-MI, FA-LA, SOL-SI, intervalles formés de sons appartenant à la gamme de DO majeur ; l'intonation I-III, par exemple, peut être rapportée à toutes les gammes, reste identique à elle-même quand on la transporte à une hauteur quelconque, et exprime toujours la même relation entre les degrés I et III de toutes les gammes.

Les conséquences d'une telle conception de l'intervalle, *intonation liée à un rapport numérique entre degrés déterminés de la gamme*, apparaissent des plus importantes pour l'éducation de l'oreille, si l'on réfléchit que la possibilité, envisagée immédiatement, d'attribuer à une même tierce majeure, DO-MI par exemple, l'intonation d'un des rapports I-III, IV-VI ou V-VII, intonation identique dans les trois cas, situe cette tierce dans trois gammes différentes, conduit à la connaissance immédiate de ces trois gammes, habitue l'enfant à la pratique de la modulation et de la transposition, dont les principes lui apparaîtront simples et clairs, quand, plus tard, des définitions et des règles seront formulées pour des opérations avec lesquelles il sera déjà familiarisé pratiquement.

La connaissance du rapport exact du ton et du demi-ton ayant été acquise expérimentalement, l'intonation du ton sera rattachée au souvenir de l'une des intonations, toujours constantes dans leur rapport de hauteur, I-II, II-III, IV-V, V-VI, VI-VII ; celle du demi-ton, aux deux intonations identiques III-IV et VII-VIII.

La démonstration expérimentale de ces faits entraîne logiquement la notion des trois inflexions (altérations) possibles d'un même son (analogues aux trois inflexions du son *e*), et la connaissance de la *gamme chromatique*, pratiquement assimilable à une succession conjointe et enharmonique d'intonations III-IV ou VII-VIII. Cette démonstration, en même temps qu'elle permet de distinguer *réellement* la *qualité* d'un intervalle, conduit à cette notion importante, et traduite expérimentalement, que, *la qualification différente d'un même intervalle résultant de l'addition ou de la suppression d'un demi-ton, toute modification ainsi apportée à un intervalle en modifie également la tonalité*, transportant cet intervalle dans une autre gamme ; le demi-ton étant toujours une des successions III-IV ou VII-VIII, la tonique de cette nouvelle gamme peut être immédiatement déterminée ; bien plus, cette assimilation invariable de l'intonation du demi-ton, *envisagé diatoniquement*, aux intonations III-IV ou VII-VIII, permettra, dans un grand nombre de cas, de déterminer immédiatement le ton auquel appartient un fragment mélodique donné.

Chaque intervalle est une intonation partielle de la gamme. On peut regarder l'ensemble des sept degrés de la gamme, considérés dans leur gradation numérique, comme constituant véritablement l'*alphabet* musical, par analogie avec un alphabet qui ne serait composé que de *sons voyelles*. De même qu'on ne saurait lire le moindre mot sans avoir appris à l'épeler, et sans que cette épellation, par la rapidité même avec laquelle on est arrivé à la pratiquer, soit devenue inconsciente ; de même il est nécessaire d'épeler l'intervalle disjoint jusqu'à ce que, l'émission des sons intermédiaires devenant inutile parce qu'elle se pense instantanément et inconsciemment, l'on puisse passer d'un seul coup d'un des sons extrêmes de l'intervalle à l'autre son.

L'épellation parfaite de la *série numérique* des sept sons, leur enregistrement certain dans la mémoire doivent donc être obtenus avant toute étude d'un intervalle disjoint. Cet enregistrement doit être tel que, partant d'un degré quelconque, l'enfant puisse sans hésitation faire entendre toutes les intonations de secondes successives, dans leur ordre numérique, pour aboutir à un degré qui lui sera notifié. Cet entraînement est de la plus grande importance et c'est de sa perfection que dépendent tous les progrès ultérieurs

de l'éducation de l'oreille. On reviendra donc sans cesse aux exercices propres à l'assurer.

De bonne heure, on donnera le nom des sept sons de la gamme de DO : en indiquant l'usage du diapason à branches, on inculquera soigneusement cette notion que le *nom* impose au son une hauteur déterminée, invariable, et que l'on ne doit jamais *nommer* un son sans en donner l'intonation exactement située à sa hauteur ; que si l'intonation générale I-III, par exemple, peut se situer à toute hauteur, en restant constante et identique à elle-même, son attribution à DO-MI la situe à une hauteur invariable, tout en lui laissant ses propriétés.

Les exercices d'intonations se feront toujours sur l'échelle des sons, degrés numériques de la gamme. Cette échelle sera représentée par une ligne de *direction très oblique*, autant que possible parallèle à la ligne oblique formée par l'inscription de la série continue des sons sur la portée, cette obliquité éveillant visuellement l'idée de *succession* des sons, alors qu'une disposition verticale de l'échelle évoquerait plutôt l'idée de simultanéité. La portée sera représentée ensuite comme élargissement et réduction en hauteur de l'échelle.

De même qu'on peut placer une série d'objets, disposés verticalement, à toute hauteur et donner au premier objet de la série un emplacement arbitraire, on placera le son I (ou DO) à toute hauteur sur la portée, en faisant observer que cela ne change rien au rapport de hauteur des autres signes, les notes paires occupant toujours, comme les notes impaires, des emplacements respectivement symétriques.

La lecture des notes se fera au début sans le secours d'aucune clef ; une clef n'a de raison d'être que par opposition à une autre clef ; il est illogique d'indiquer l'emplacement des sons par un signe spécial, si cet emplacement est considéré comme immuable ; employer une clef qui indique l'emplacement de SOL, pour repérer DO, c'est obliger l'enfant à une double opération et à une double analyse mentale. Le fait de situer simplement le son I ou DO à toute hauteur rend *nécessaire* à un moment et par cela même justifie et fait comprendre l'emploi des clefs. L'usage exclusif de la clef de *sol* limite forcément l'étude des intervalles

à ceux de la gamme de DO et oblige à faire, pour chacune des autres gammes, une double éducation nouvelle : *éducation de l'oreille,* puisque l'enfant n'aperçoit pas le rapport qu'il y a entre les intervalles de chacune des gammes avec les intervalles de la gamme de DO, les dénominations des sons renouvelées chaque fois s'opposant à la notion d'intonation commune à tous les intervalles de même espèce ; *éducation visuelle,* puisqu'il faut chaque fois apprendre à reconnaître des intervalles qui semblent différents de ceux de même ordre qu'on a étudiés précédemment. D'ailleurs l'habitude de lire *sans clef* les sons sur la portée, en déplaçant constamment le son I, s'acquiert plus rapidement qu'avec l'usage de la seule clef de sol, si paradoxale que paraisse cette affirmation ; en très peu de temps la lecture devient courante, l'enfant sachant exactement à quels faits précis correspondent les signes de hauteur différente et la lecture étant réduite ainsi à une simple éducation de l'œil, à un exercice d'appréciation de distances facilement repérables.

En résumé, il semble bien que l'enseignement élémentaire de la musique doive logiquement présenter la progression suivante :

Connaissance du son musical, par sa différenciation précise avec les autres sons ;

Étude de la gamme considérée comme série générale des sept sons, dénommés numériquement d'après leur rang dans la série et non d'après leurs rapports avec une tonique particulière, toute intonation étant rapportée à une différence de degrés numériques ;

Épellation de l'intervalle disjoint jusqu'à ce que soit obtenue l'intonation disjointe immédiate ;

Différenciation expérimentale du ton et du demi-ton, en tirant de cette différenciation les conséquences qu'elle comporte ;

Lecture sur la portée dans des conditions telles que l'usage simultané des clefs en dérive naturellement ;

Définitions tirées des faits, préalablement connus par expérience directe : ces définitions étant formulées par analogie, chaque fois qu'on en reconnaitra la nécessité.

J'étais, depuis longtemps déjà, convaincu que telles devraient

être les vraies bases de l'enseignement musical, lorsque je fus appelé, au mois de mars 1917, à faire partie de la Commission chargée par le Ministre d'établir les programmes de l'Enseignement musical ; je pus alors exposer, dans un rapport, les principes que je viens de développer puis de résumer dans leurs points essentiels. Avec l'assentiment de la Commission, je résolus de faire un essai pratique de ce qui n'était encore pour moi qu'un simple ensemble de vues théoriques.

Je priai donc, au cours de l'inspection annuelle du Conservatoire national de musique de Saint-Etienne, M. Maurat, directeur, et Mlle Frachon (1), professeur, de vouloir bien appliquer ces données dans une des classes de solfège de l'École ; je leur en indiquai les éléments essentiels, les grandes lignes et la progression qui logiquement me paraissaient devoir conduire sûrement et rapidement à une « *éducation musicale de l'oreille* » et à la connaissance bien comprise des faits musicaux. Avec beaucoup d'intelligence et de soin, notant, à chaque leçon, les résultats obtenus, les difficultés auxquelles elle se heurtait et même les réflexions suggérées aux enfants par les procédés employés, Mlle Frachon put, à la fin de l'année scolaire et par comparaison avec un cours similaire fait d'après les méthodes traditionnelles, constater une avance considérable des enfants soumis à la méthode nouvelle. Ces résultats, obtenus après six mois d'enseignement, frappèrent vivement les membres de la Commission.

Pour répondre à des objections tirées du milieu, spécial en apparence, où l'expérience avait été ainsi conduite, le même enseignement fut donné l'année suivante par Mlle Frachon, dans une école primaire de Saint-Étienne, dirigée par Mlle Paret. Les résultats obtenus dans un même temps furent identiques à ceux de la première expérience et considérés comme concluants (2).

Parallèlement à ces expériences, je faisais à Chessy, petite commune de Seine-et-Marne, l'essai pratique des mêmes principes

(1) Je tiens à dire ici combien les observations de M. Maurat et de Mlle Frachon m'ont été précieuses, me confirmant dans mes vues théoriques sur l'enseignement musical ; me permettant de contrôler celles que je faisais moi-même à l'école de Chessy, elles m'ont aidé à établir exactement la progression des exercices propres à conduire rapidement à l'éducation de l'oreille.

(2) Mlle Paret a bien voulu m'informer depuis qu'ayant continué à donner elle-même cet enseignement, elle avait toujours constaté les mêmes résultats satisfaisants.

sur les enfants, âgés de six à onze ans, qui fréquentent l'école primaire, donnant trois fois par semaine, à l'école, une leçon de quinze à vingt minutes, avec, comme matériel d'enseignement, un tableau noir et un diapason, et réunissant chez moi le jeudi matin et quelquefois le dimanche, autour du piano, les plus âgés de mes petits élèves. Il ne m'appartient pas de vanter les résultats que j'ai obtenus, on pourrait m'accuser « *d'être orfèvre* »; mais je puis en appeler au témoignage de tous ceux, musiciens et instituteurs, qui ont bien voulu venir les constater. Ils ne le cèdent en rien à ceux, si remarquables, qu'a obtenus Mlle Frachon à Saint-Etienne et qui ont fait l'objet de rapports officiels.

Ce manuel reproduit, de façon à peu près littérale, les leçons que j'ai faites à mes petits élèves ; de là l'absence de toute littérature, la familiarité des expressions, les redites nombreuses que l'on y pourra relever. On ne trouvera dans ces pages ni l'exposé d'une théorie nouvelle de la musique, ni un système nouveau de notation musicale. Les instituteurs qui voudront bien me lire y verront l'application à l'enseignement musical des méthodes et des procédés qui leur sont habituels pour les diverses disciplines qu'ils ont mission d'enseigner. Étant communs à toutes, j'ai pensé qu'il était logique aussi de les appliquer à l'étude élémentaire de la musique, et c'est pourquoi mon livre s'adresse aussi bien aux instituteurs qu'aux professeurs des lycées et à ceux qui, dans les Ecoles de musique, sont chargés de l'enseignement élémentaire du solfège.

L'application de ces méthodes à la musique me paraît conférer à son enseignement une portée qui dépasse singulièrement les limites assignées généralement à l'étude d'un art, considéré jusqu'ici comme de pur agrément : donnée dans ces conditions, l'éducation musicale est appelée à contribuer puissamment à la formation et au développement général de l'intelligence, par l'attention active et soutenue qu'elle demande, attention que les enfants donnent d'autant plus volontiers qu'elle est pour eux la source d'un véritable plaisir ; faisant un appel constant à la réflexion, par les problèmes qu'elle pose et dont la solution apparaît immédiatement comme apportant une connaissance nouvelle ; par la nécessité où est l'enfant de trouver les termes les plus exacts et les définitions les plus précises pour qualifier et expli-

quer les faits, d'en rechercher les analogies dans un autre domaine de connaissances. Ce monde sans cesse nouveau, dans lequel il pénètre et dont les aspects divers lui apportent des jouissances nouvelles, excite sa curiosité, lui inspire un intérêt parfois passionné et donne à la musique une haute valeur éducative, en dehors de tous les avantages d'ordre moral ou social qu'on s'accorde à lui reconnaître ; les qualités d'ordre intellectuel ainsi acquises peuvent dès lors être mises à contribution dans les autres disciplines.

L'enseignement doit, je l'ai expliqué, être intuitif, mettant l'enfant en présence du fait, provoquant ses observations et l'amenant, par une série de questions bien posées, à des définitions exactes. Je ne pouvais, comme je l'ai fait au début du livre, envisager toutes ces questions, les formuler moi-même. Outre qu'une telle façon de faire, généralisée à tout le manuel, eût été fastidieuse et lui eût donné une apparence catéchistique contraire au but poursuivi, il m'eût été impossible de prévoir les réponses données, sur chaque point, aux premières questions posées. La méthode interrogative une fois admise, en tant que principe, j'ai dû me borner à présenter les faits dans un ordre normal ; dans le texte ainsi formulé, un maître avisé saura toujours trouver la matière et la succession logique de ses questions. Pour la même raison, je n'ai pas cru devoir rédiger un questionnaire spécial, tel qu'il existe dans la plupart des livres de « théorie musicale ». C est encore là une forme de catéchisme supposant des réponses conventionnelles, et qui entraîne généralement à faire apprendre et répéter par l'enfant des mots vides de sens. D'ailleurs, rien n'empêche, l'enfant ayant acquis la somme de connaissances envisagées ici, de lui mettre entre les mains un des nombreux ouvrages qui existent sur cette théorie. A ce moment tous les faits dont il est parlé dans ces livres lui étant connus pratiquement, il comprendra aisément les notions et le sens des définitions qu'il y trouvera : ces théories lui sembleront un résumé, une sorte de table des matières de tout ce qu'il aura appris et qu'il sait réellement.

L'ouvrage est divisé en leçons ; chaque leçon contient la matière d'un ou plusieurs chapitres, chaque chapitre devant faire l'objet d'un ou plusieurs cours successifs. Les notions renfermées dans un même chapitre ne sont pas toutes destinées à être exposées au même moment des études certaines doivent être réser-

vées pour la deuxième ou pour la troisième année d'études. Le maître en fera aisément la discrimination. On a dû grouper sous une même rubrique tous les faits qui présentent entre eux des rapports ou même simplement des analogies, pour éviter la confusion due à une trop grande dispersion des matières.

L'ordre des leçons n'est pas lui-même d'une rigidité telle que le maître ne garde une grande liberté d'apprécier l'opportunité d'anticiper sur tel ou tel point de l'enseignement, s'il y est conduit soit par une circonstance particulière, soit par quelque question ou réflexion enfantines : seul, l'ordre dans lequel doivent être étudiés les intervalles sera observé rigoureusement.

De même que je suis obligé de m'excuser du peu d'apprêt de mon style, de sa familiarité parfois grande, il me faut prier les théoriciens de la musique de vouloir bien ne pas me blâmer d'avoir détourné de leur sens traditionnel certains mots du vocabulaire musical ; je l'ai fait intentionnellement pour parer à la défectuosité reconnue de la terminologie, du peu de précision de ses expressions qui si souvent désignent avec le même mot contenant et contenu, si l'on peut dire, quand elles ne s'appliquent pas à des faits contradictoires.

Je crois que la plupart des choses qu'on trouvera dans ce manuel ont déjà dû être pensées et dites ; il ne me paraît pas cependant qu'on ait tenté, comme je l'ai fait ici, en leur donnant un ordre logique, de ramener l'enseignement élémentaire de la musique à la simple leçon de choses, à quoi est conduit tout enseignement primaire bien compris. Je soulèverai bien des observations et des critiques : j'accueillerai les unes et les autres avec reconnaissance ; je serai heureux d'en profiter et d'en faire profiter l'enseignement de la musique.

Si, par ce livre, je puis hâter le moment où tout enfant pourra bénéficier d'un enseignement capable de lui faire *réellement* connaître la langue des sons musicaux et de lui donner le goût de la musique, mon but sera atteint, et, de ce résultat, je tirerai certes plus de satisfaction que de toutes les œuvres que j'ai composées. Celles-ci ont pu faire le plaisir d'un petit nombre d'auditeurs ; celui-là sera utile à tous ; c'est ce que je désire.

Chessy, septembre 1921. André Gedalge.

OBSERVATIONS GÉNÉRALES

Cet ouvrage est divisé en deux livres : le premier renferme l'exposé des principes sur lesquels se base l'enseignement, des procédés à employer, avec de nombreux exemples à l'appui; le second est un livre d'exercices destinés à être pratiqués collectivement au tableau. On y trouvera la marche à suivre pour les différents exercices, avec le rappel des notions essentielles qui découlent de chacun d'eux.

L'expérience que j'ai acquise au cours de cet enseignement m'a démontré que, pour être bien comprises, les notions données exigent des enfants la connaissance de la lecture, de l'écriture et des premiers éléments du calcul. C'est dire qu'on ne peut guère donner valablement un semblable enseignement à des enfants âgés de moins de six à sept ans; d'ailleurs, avant cet âge, les enfants ont de la peine à émettre des sons réellement musicaux, les exceptions mises à part, plus fréquentes chez les petites filles que chez les petits garçons. Au début, la plupart des enfants sont limités, par leur voix, à l'étendue d'une quinte ; il faut donc s'armer de patience et aussi de prudence ; par l'exercice, l'étendue de la voix s'accroît et parvient assez rapidement à embrasser un intervalle de dixième ou de onzième, *qu'il ne faut point dépasser*.

Pour les tout jeunes enfants, on peut s'essayer à former leur oreille, en les habituant, à l'école maternelle, à envisager déjà les relations des sons comme étant d'ordre numérique, mais en ne leur faisant chanter que les sons qu'ils peuvent réellement émettre d'une façon précise. L'étude spéciale de ces questions entraînerait à des considérations qui sortent du cadre de cet ouvrage. L'éducation musicale, telle que je la préconise ici, se fait avec assez de rapidité pour qu'on n'ait pas à se préoccuper de la commencer plus tôt qu'à son heure.

Les leçons doivent être courtes : un quart d'heure d'étude suffit pour épuiser chez l'enfant l'attention très soutenue que lui demande un enseignement réellement musical ; cette attention, je l'ai déjà dit, est donnée avec plaisir ; la classe ainsi faite est très vivante, très animée, chaque enfant prenant une part active aux recherches faites et s'efforçant à devancer ses camarades dans les résultats obtenus.

Cependant ce caractère même donné à la leçon est tel que, tout en constituant un réel travail, on peut la considérer comme un délassement, une récréation. Il me paraît donc possible d'occuper par cet enseignement les instants de repos prévus, à l'École primaire, au cours

des classes. Ces courtes leçons, répétées tous les jours et consacrées, non à apprendre péniblement un chant scolaire, mais à acquérir des connaissances musicales réelles, portent très rapidement leurs fruits, comme j'en ai eu la preuve par moi-même. L'éducation proprement dite de l'oreille est complète au bout d'une quinzaine d'heures ; à ce moment, l'enfant entend ce qu'il lit, et la conscience qu'il a de ce qu'il a appris l'excite à vouloir apprendre davantage.

En dehors de ces courtes leçons, il sera bon de consacrer au chant proprement dit une heure au moins par semaine, en une ou, ce qui est préférable, en deux séances. On y étudiera des chœurs, dès la seconde année d'études.

J'ai été amené à reconnaître que, musicalement, on peut demander beaucoup aux enfants, à la condition *qu'ils comprennent ce qu'on leur dit* ; tel est le but de ce manuel : *faire comprendre aux enfants ce qu'on leur dit quand on leur parle des choses de la musique* ; les enfants du village de Chessy — milieu assurément peu propice en apparence à la musique — m'ont prouvé qu'en deux ans de temps, les petits campagnards pouvaient devenir de très bons musiciens, prendre un vif plaisir à la musique, la goûter parce qu'ils ont appris à la comprendre et même apprécier justement ce qui, en elle, est d'ordre artistique ou non.

Chaque leçon est précédée d'un *sommaire-résumé*, qui présente brièvement les points sur lesquels le maître doit insister et lui permet en même temps de récapituler rapidement les éléments essentiels de l'enseignement.

Des indications placées en *marge* du livre, rappelant les points principaux des sommaires, aideront les maîtres à s'orienter et leur mettront constamment sous les yeux les notions essentielles contenues dans chaque chapitre.

L'ENSEIGNEMENT DE LA MUSIQUE
PAR L'ÉDUCATION MÉTHODIQUE DE L'OREILLE

Sommaire-Résumé de la 1re Leçon
(TITRES I à IV)

La première leçon comporte une grande part d'explications. **En aucun cas, ces explications ne seront données « a priori »**, l'enfant ne comprenant que ce qu'il voit, peut toucher ou sentir d'une façon précise. Les faits qui motiveront ces explications, ou bien seront connus de façon évidente, ou bien devront être recherchés, analysés et constatés par les élèves.

Le maître prévient les enfants que l'enseignement de la musique, tel qu'il va être donné ici, met en jeu :

1o **L'attention.** — Bien des pratiques usuelles se font machinalement. Il faut apprendre à reconnaître de quelle façon, pour de certains actes, on procède, comment on s'y prend pour accomplir certains gestes, comment on parle, comment on chante ; de quoi se composent le geste, la parole, le son chanté ; il faut analyser, séparer tous les éléments constitutifs de ces actes, les comparer entre eux et, avec ces éléments séparés. reconstituer l'ensemble primitif.

2o **La mémoire.** — Il faut répéter et retenir ce qu'on entend, ce qu'on voit, la façon dont on accomplit un geste ; retenir les **sons** (mémoire de l'oreille), savoir les reconnaître dans leurs signes écrits (mémoire de l'œil).

3o **La réflexion.** — Associer la mémoire de l'oreille à celle de l'œil ; comparer entre elles les différentes notions reconnues par l'attention et retenues par la mémoire.

4o **Le jugement.**— Tirer des conclusions des comparaisons ainsi faites et les appliquer à propos à des cas semblables et bien déterminés.

Différenciation du son parlé — point de départ — **et du son chanté.** L'appui du son musical proféré sur A.

I-II

Parler : faire entendre des **mots,** des **syllabes. Sons** (articulés) : un **mot** = des **sons** ; un **cri** = un **son** ; réunion de mots = phrase.

Chanter : faire entendre des sons de même articulation, mais non semblables — réunion de sons musicaux = mélodie. Le même air chanté par plusieurs personnes reste toujours identique à lui-même. Les paroles de

la chanson, dites seules, ne font pas entendre des **sons absolument semblables** dans des bouches différentes.

Le son musical a une intonation fixe.

Le bruit : Son qu'on ne peut reproduire avec la voix et avec un instrument de musique.

La parole ne peut être reproduite que par la voix ; un instrument de musique ne peut la reproduire.

Le son musical peut être chanté (par la voix) et reproduit identiquement par un instrument de musique.

III

Différenciation des sons par la hauteur. — La gamme. — L'intonation des **mots**, des **syllabes**, des **voyelles**, varie avec le sens des **phrases**, comme avec les sentiments exprimés.

Reconnaître les **différences d'intonation** en prononçant la même phrase de façon monotone (toutes les syllabes sur le même ton) en opposition avec la même phrase dite d'abord de façon naturelle.

Recherche de la hauteur relative des sons dans une mélodie (la « Marseillaise », par exemple), à sons bien différenciés, ou par l'émission de grands intervalles.

Observation de l'effort musculaire plus ou moins grand (produit par les muscles laryngés) suivant la hauteur de l'intonation ; habituer l'enfant à faire cette constatation **importante** sur lui-même. On a plus de sûreté dans l'intonation ascendante que dans l'intonation descendante (effort plus facilement réglable en montant ; comparer avec un poids soulevé : on atteint plus facilement une hauteur déterminée en soulevant le poids, qu'on ne peut s'arrêter à un point fixé en descendant).

Exemples de production du son par le fil de caoutchouc tendu, la baguette souple vibrante, le diapason tenu légèrement entre les doigts.

Première émission du son musical par les élèves. Conseils sur la **tenue**, la **respiration** : (**Respirez ! émettez le son** sur A). Les sons musicaux classés et ordonnés en série.

Émission des 7 sons de la série, puis du huitième, réplique du premier, sans lequel la série paraît incomplète.

Les séries successives : prouver leur identité par la répétition à l'octave supérieure et inférieure d'un même fragment de chanson connue des enfants. Le son I peut être pris à la hauteur d'un son quelconque de la série.

Chant de la gamme chiffrée, ascendante et descendante. Rectifier immédiatement les intonations douteuses par l'émission du son sur A, la bouche ouverte moyennement, sans serrer **les dents** ; rectifier également les émissions nasales.

IV

Représentation visuelle provisoire de la série des sons différenciés par la hauteur. Notion de l'intervalle musical.

Pourquoi la hauteur des sons musicaux doit être fixée : à des sons de hauteur différente il faut des signes de hauteur différente.

L'échelle des sons chiffrés.

Émission des sons de la série sur désignation à la baguette. Les élèves doivent être **habitués de suite, et très rigoureusement**, à attaquer le son **au moment même** où la baguette se pose sur le chiffre, à le soutenir aussi longtemps que la baguette reste en place et à le quitter au moment même où la baguette est relevée.

Le mouvement mélodique : **ascendant ou descendant**, suivant qu'on se porte d'une unité plus petite à une plus grande, ou d'une plus grande à une plus petite.

L'intervalle : différence de hauteur entre deux sons différents. **Intervalles différenciés** en supérieurs (mouvement ascendant), inférieurs (mouvement descendant), conjoints (deux unités successives), disjoints (passage d'une unité à une autre en sautant une ou plusieurs unités intermédiaires).

L'intervalle conjoint (d'une unité à l'unité immédiatement supérieure ou inférieure) s'appelle une **seconde**.

Interrogations nombreuses : autant que possible éviter les formes catéchistiques ; exemple : Qu'est-ce que la musique ? Qu'est-ce qu'un son ? mais poser la question en présentant le **fait d'abord**, chaque fois que cela sera possible.

Exemple : Si je frappe sur la table, que se produit-il ? Réponse : un bruit, Pouvez-vous reproduire ce bruit avec la bouche ? avec l'harmonium ? et quand vous chantez ou que vous entendez chanter, que faites-vous entendre ? Est-ce un bruit ? Non, c'est une chanson. Qu'y a-t-il dans votre chanson ? Des sons. Et dans les mots que vous prononcez en me répondant ? Des sons. Pouvez-vous les faire entendre sur l'harmonium ? sur une flûte ? avec une cloche ? Non. Et les sons que vous chantez, pouvez-vous les reproduire exactement sur l'harmonium ? Oui. Comment se nomment-ils donc ? Sons musicaux. Pourquoi ? Parce que je puis les faire entendre sur l'instrument et avec ma voix, etc...

Exercices. — Chanter et répéter à plusieurs reprises la série des sons (gamme) en variant les toniques, jusqu'à ce qu'elle soit retenue et assimilée. La faire redire de mémoire **sur A, puis chiffrée, individuellement et par groupes.**



TITRE I :

QUESTION : Le son. — Le son parlé. — Le son chanté.

Dispositions préliminaires.

1. — 1° Faire chanter par un enfant une chanson quelconque — chant scolaire, ronde enfantine, etc. — paroles et musique.

2° Faire dire les paroles seules, sans la mélodie.

3° Faire chanter la mélodie sans les paroles.

Pour émettre un son musical, l'enfant a besoin d'un appui sur une consonne.

un appui.
a support.
profère.
to utter

2. — On remarquera immédiatement que cette troisième question restera, dans le plus grand nombre des cas, sans réponse. L'enfant hésite ; il semble ne pouvoir séparer la mélodie des paroles qu'il est habitué à prononcer en même temps qu'il chante.

Cette hésitation ne peut avoir qu'une cause : l'enfant trouve, dans les sons articulés qu'il profère avec le chant, un *appui* pour l'émission des sons musicaux. Privé de cet appui, il est désorienté et ne sait plus comment émettre les sons dont se compose la mélodie de sa chanson. Il est donc nécessaire de lui faire comprendre de suite qu'il peut chanter cette mélodie sur la voyelle A, qui se profère tout naturellement en ouvrant la bouche; mais comme, à ce premier essai, l'enfant, ne sachant pas chanter, a besoin d'appuyer l'émission du son sur une consonne, on lui conseillera de prendre cet appui sur la consonne L qui est, de toutes les consonnes, celle qui nécessite l'effort musculaire le plus limité, c'est-à-dire de chanter : *la, la, la....*

3. — L'enfant ayant accompli les trois actes demandés, il s'agit de l'amener à constater par lui-même en quoi ils diffèrent.

A cet effet, on lui posera une série de questions l'amenant graduellement à reconnaître ces différences :

Parler: faire entendre des mots, syllabes, voyelles, consonnes, **sons.**

Qu'as-tu fait la première fois? — J'ai *chanté* et *parlé* en même temps.
La seconde fois, j'ai *parlé* seulement.
La troisième fois, j'ai *chanté* seulement.
Qu'as-tu fait en parlant? — J'ai prononcé des mots.
Qu'y a-t-il dans ces mots? L'enfant répondra certainement : « des syllabes. » — Et dans les syllabes? La réponse sera sûrement : « des lettres ». — Ce n'est pas ce que je demande ; une lettre est un *signe* qui représente quelque chose. Voici un signe (A) — que représente-t-il? un A. — Qu'est-ce que A (son A et non pas la *lettre* A)? Qu'est-ce que O? I? U? — Ce sont des voyelles, répondra l'enfant. — Mais qu'est-ce qu'une *voyelle?* Qu'y a-t-il dans le mot « *voyelle* ». — Il y a *voix.* — Qu'est-ce qu'on entend quand on entend la voix? Des mots?— Non, si je crie, on entend ma voix; si je chante, on l'entend aussi. — Qu'est-ce qui sort de ma bouche quand je crie, que je chante, que je parle? L'enfant finira par répondre : « des *sons* ».

On ne peut donc entendre une voix sans entendre des *sons*. Dans la parole, il y a des *sons*; dans le chant, il y a des *sons*; dans le cri, il y a un *son*.

Un mot = des **sons.** *Un* **cri** = *un* **son.**

4. — Tous ces sons sont-ils semblables? Non, assurément. — On les distingue facilement les uns des autres.

L'action de faire entendre des *sons* articulés s'appelle *parler*. Quand on chante, que fait-on entendre?— Des *sons*, c'est entendu ; mais la réunion de ces *sons*? Elle forme un *air*, une *mélodie*. — Et que fait-on **quand on chante un air, une *mélodie?* — On fait de la *musique*.**

Chanter : faire entendre des sons, un air, une mélodie.

Musique, sons musicaux.

La voix, les instruments de musique.

Peut-on faire de la *musique* autrement qu'en chantant? Oui; avec des instruments de musique. — Faire citer aux enfants ceux qu'ils connaissent. Les instruments chantent aussi comme la voix, et les mêmes *airs*.

TITRE II :

QUESTION : En quoi le *son musical* diffère-t-il essentiellement du *son articulé* (parole), du *cri* et du *bruit?*

5. — Si je chante le commencement de cette chanson :

Association des sons parlés et chantés.



et que je considère la première partie de cette proposition « *j'ai du bon tabac* », sous ses deux aspects, *paroles et musique*, *paroles seules*, en comparant alternativement chaque syllabe sous le rapport du son proféré pour chacune d'elles dans chacune des deux manières de la dire, je peux faire plusieurs remarques :

1° Si je chante plusieurs fois (*dans la même tonalité* et *avec le même mouvement*) ce fragment mélodique, est-ce que j'y change quoi que ce soit? Chaque son pris isolément avec la syllabe qui l'accompagne sera toujours identique au son que je proférerai avec la même syllabe, autant de fois qu'il me plaira de répéter ce fragment mélodique.

Le même air, chanté par plusieurs personnes, reste identique à lui-même. Tout le monde le chante avec les mêmes sons, aux mêmes instants de la mélodie.

2° Si je fais *parler* successivement par plusieurs enfants ces mots « *j'ai du bon tabac* » ou que je les répète plusieurs fois moi-même, on reconnaîtra que chaque enfant *parle* cette proposition d'une façon différente, en rapport avec la nature de sa voix, sa manière habituelle de parler; en un mot, avec des inflexions très diverses.

Les paroles de la chanson dites **seules**, *ne donnent pas les mêmes* **tons** *dans des bouches différentes.*

De ce fait que les mêmes syllabes prononcées en chantant se reproduisent au même endroit du chant d'une façon toujours identique à elle-même, on peut conclure déjà que le *son chanté* possède une caractéristique que n'a pas le *son parlé*.

Le son a une intonation fixe.

De même qu'on dit qu'on ne prononce pas les mêmes mots avec la même *intonation*, suivant qu'on est affecté de tel ou tel sentiment, on dit aussi qu'on donne au *son chanté* une *intonation*; mais, **à la différence du son parlé, cette *intonation est fixe* pour un *son chanté déterminé*.**

Le Bruit. Son qu'on ne peut reproduire avec la voix ou les instruments de musique.

6. — Si maintenant je frappe avec une baguette sur la table, ou à terre, avec le pied, si je bats des mains, est-il possible de reproduire ces sons avec la voix ? Non évidemment, pas plus qu'avec l'harmonium.

D'autre part, si je veux, je puis reproduire l'air de *j'ai du bon tabac* sur un instrument de musique, le jouer sur un piano, un harmonium, un violon, une flûte, etc.

Mais, pas plus qu'avec la voix, je ne puis reproduire avec un instrument un bruit, ou un cri.

7. — De ces remarques nous pouvons tirer cette conclusion :

Définition du son musical.

Un *son* est musical lorsque, émis avec la voix, il peut être reproduit par un instrument de musique; ou, réciproquement, lorsque, entendu sur un instrument de musique, il peut être reproduit par la voix.

(Le meilleur moyen de graver dans la mémoire des enfants les définitions au fur et à mesure que l'on est amené à les donner, est de les faire répéter plusieurs fois, à voix cadencée et bien rythmée, par toute la classe. Ainsi apprise, la définition ne s'oublie plus.)

TITRE III :

QUESTION : Tous les sons musicaux ne sont pas identiques. Ils peuvent différer par des qualités de gravité ou d'acuité — c'est-à-dire par la hauteur.

La série ordonnée des sons musicaux ou gamme.

L'intonation des mots, des syllabes, des voyelles, varie avec les sons des phrases, le sentiment qu'on exprime.

8. — Faire prononcer par quelques élèves successivement de courtes phrases évoquant des sentiments différents; recomman-

der d'observer une diction aussi naturelle que possible.

Ex. : ***Laisse-moi tranquille!*** **(impatience).**
Veux-tu te taire! **(commandement).**
Bonjour, Monsieur! **(politesse).**
Oh! que je suis content! **(joie).**

Sur la remarque du maître, l'élève reconnaîtra que chacune de ces phrases comporte des inflexions diverses de la voix. Certaines syllabes ne se prononcent-elles pas sur un ton de voix plus élevé que certaines autres? Il est facile de s'en rendre compte, en répétant alternativement chacune de ces phrases avec l'accent et les inflexions naturelles, puis, d'une façon monotone, en prononçant chaque syllabe avec la même intonation. Le sens même d'une phrase ne peut-il être altéré par une diction et une accentuation fausses? Comme le dit le proverbe, ici « le ton fait la chanson ».

Comparaison entre les intonations d'une même phrase prononcée naturellement ou sur le même ton (monotone); parler sur le même ton, uniforme pour tous les mots.

En quoi donc diffèrent les syllabes d'une même phrase, selon qu'elles sont dites naturellement ou de façon monotone ? Le maître pressera l'enfant de questions jusqu'à ce qu'il prononce le terme juste qui qualifie un degré de hauteur : ***l'intonation.***

Ex. : L'enfant dira d'abord que certaines syllabes sont plus *fortes* que d'autres. — Pourquoi plus fortes? Parce qu'elles sont dites « plus haut », « à voix plus haute ». — Si je répète toutes les syllabes d'une façon *monotone*, on dit que je parle sur le même... *ton*.

Donner un certain ***ton*** **à une syllabe et un autre ton à une autre syllabe, c'est changer** ***d'intonation.***

9. — Appliquons maintenant au chant ce que nous venons de trouver dans la parole.

Si vous chantez le début de la ***Marseillaise :***

Comparaison des sons relativement à leur hauteur. Recherche de la hauteur relative des différents sons d'une mélodie.

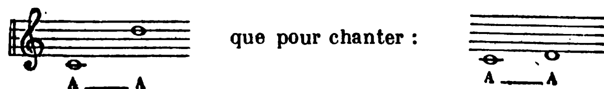


avez-vous le sentiment que certains sons sont chantés plus haut que d'autres? Sur quelles syllabes se trouvent ces sons?

S'il en est ainsi, et l'épreuve peut être faite sur d'autres chants, on en peut conclure que, comme les sons parlés, les sons chantés diffèrent par la hauteur, ont des ***intonations différentes :*** **l'intonation indique donc une certaine** ***hauteur*** **du son.**

La sensation de hauteur révélée par l'effort musculaire du larynx (comparer avec un poids soulevé).

L'enfant peut acquérir facilement cette sensation de hauteur, d'une façon tangible : par exemple, on lui demande s'il sent qu'il lui faut un plus grand effort musculaire dans son larynx (gosier) pour chanter :



Si l'on chante l'8ᵛᵉ ascendante I-VIII en serrant très légèrement le larynx entre deux doigts, on le sent s'élever sensiblement. Si inversement

on redescend de VIII à I, on le sent redescendre. Il est bon d'habituer les enfants à faire sur eux-mêmes cette constatation, dès le début, et aussi souvent qu'ils hésiteront sur le sens du mouvement ascendant ou descendant d'un intervalle. Cette pratique est très efficace pour donner expérimentalement la notion de hauteur différentielle des sons.

On constatera qu'il est plus aisé de donner une intonation juste en montant qu'en descendant (effort plus aisément réglable à la montée qu'à la descente).

Bien vite on se rendra compte de la différence d'effort. De même, il faut faire un effort plus grand pour exécuter un saut à 50 centimètres de hauteur qu'un saut de 25 centimètres.

Ou par un fil de caoutchouc tendu (à défaut de la corde et du chevalet).

On peut encore donner la sensation de hauteur avec le fil de caoutchouc serré entre les dents et tendu de la main gauche. Si, sans changer la position de la main gauche, on appuie avec la main droite sur le fil, en des points de plus en plus rapprochés des dents, le son devient plus aigu, *monte* comme l'on dit. En tendant le fil verticalement, on peut identifier avec la voix des sons de plus en plus hauts (aigus) et de plus en plus bas (graves). Il n'est pas d'enfant qui n'ait fait cette petite expérience à titre de jeu, sans toutefois prendre conscience des résultats qu'il obtenait et sans les analyser. — De même, faire vibrer plus rapidement une baguette flexible demande *un effort plus grand* et produit un son *plus aigu*. — On peut aussi faire vibrer un diapason à branches : en le tenant sans le serrer par le manche en bois, on sent le frémissement, les *vibrations* du son.

La baguette vibrante.

Distinction des sons en sons hauts, aigus; sons bas, graves.

Comme on le fait pour la voix parlée, on dit d'un son qu'il est élevé, *aigu*, *haut* (parler *haut*) ou *grave*, *bas* (parler *bas*), plus élevé ou plus grave qu'un autre.

Il y a des limites à l'audition, au grave et à l'aigu.

Un son trop *aigu*, trop élevé, ne serait pas plus perçu par notre oreille qu'un oiseau qui plane trop haut n'est visible pour nos yeux. De même, un son trop grave n'est plus perceptible.

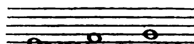
Les sons perceptibles se trouvent donc renfermés entre *deux limites extrêmes au grave et à l'aigu*.

On devra multiplier les exercices susceptibles de développer le sens de la comparaison des hauteurs, qui est le fond même de l'éducation de l'oreille.

10. — Avant de commencer l'étude des intervalles, qui donne la connaissance des sept rapports de hauteur, ou intervalles, des sons de la gamme, il est nécessaire que l'enfant apprenne à émettre un son musical.

Comment émettre le son : premiers exercices. Respiration-émission.

Le maître, dans ce but, émettra un son sur A, dans un registre moyen, de MI à SOL :



MI *ou* FA *ou* SOL

Il expliquera que, pour chanter, il faut se tenir droit, laisser tomber les bras naturellement, ne *jamais* les *croiser* sur la poitrine ni tenir les mains derrière le dos; PRENDRE UNE RESPIRATION PROFONDE et émettre le SON donné sur A, en laissant sortir *doucement* et *sans effort* l'air qu'on a introduit dans ses poumons. Il chantera et fera répéter plusieurs intonations sur A de cette manière, en battant deux

temps d'une demi-seconde chacun, et en soutenant le son l'espace de quatre temps ainsi marqués (2 secondes environ). Chaque émission sera séparée par un silence d'égale durée ; avant chaque émission, le maître dira : *respirez !*

Il arrive fréquemment que de tout jeunes enfants donnent difficilement, au début, plus de quatre sons (ou cinq) conjoints, et encore a-t-on quelque peine à obtenir une émission précise. Dans ce cas, on les prendra individuellement ou par petits groupes, et on les exercera à plusieurs reprises pendant deux ou trois minutes. Il n'y a pas lieu de s'inquiéter de cela ; en peu de temps, la voix arrive à parcourir les sept degrés de la gamme, et l'entraînement se fait surtout par l'imitation des camarades mieux doués à cet égard.

Nécessité d'alterner la vocalisation sur A, avec les intonations chiffrées.

Il faut d'ailleurs, lorsqu'on pratique l'intonation numérique, base de tout l'enseignement des intervalles, surveiller attentivement l'émission des sons. L'émission, accompagnée du chiffre, est la seule capable d'assurer la correction de l'intervalle ; mais elle n'est d'aucun secours pour aider à une bonne émission du son, qui, au moindre fléchissement, devra être reprise en vocalisation sur A.

Au début donc, on alternera les deux façons de faire, en donnant une très grande prépondérance toutefois à l'intonation numérique. Chaque exercice, après avoir été chiffré, sera vocalisé sur A, au moins par fragments pour commencer, l'intervalle chanté sur A manquant souvent de précision chez les débutants. Mais il ne faudra jamais manquer d'y revenir, et cela assez fréquemment et chaque fois qu'on aura pratiqué à plusieurs reprises un exercice par intonations chiffrées.

Comment reconnaître les sons, les classer.

11. — Comment maintenant *reconnaître* les sons, comment les *classer ?* et comment les *ordonner* surtout, de façon que, chantés par plusieurs voix, ils se produisent au moment nécessaire, chacun à sa place, à sa hauteur et avec sa durée ?

Toutes ces notions, assez délicates à expliquer, et souvent obscures pour les enfants, ne peuvent être saisies que si on amène, par des interrogations logiquement enchaînées, les élèves à prendre par eux-mêmes connaissance des choses qu'on veut leur enseigner.

Comparaison des voyelles et des sons musicaux :

Les voyelles ont des intonations variables en hauteur.

Les sons musicaux doivent être fixés invariablement à une hauteur déterminée.

Si l'on fait prononcer par chaque enfant la même phrase, tirée des paroles qui accompagnent une chanson connue d'eux, comme « *J'ai du bon tabac* », *sans chanter*, dans le premier cas, ils reconnaîtront facilement que chacun d'eux la dit d'une façon différente, sur un *ton* différent; s'ils la disent tous ensemble, le résultat est confus : pas d'intonation commune; et même si, ce qui arrivera, ils empruntent pour les paroles seules le rythme même de la musique, l'ensemble n'est pas net. D'instinct, il est vrai, ils prendront une certaine intonation commune à tous et assez monotone; mais tout cela manquera de la précision qu'apporterait la mélodie, si elle accompagnait les paroles : l'épreuve en sera faite immédiatement.

Dans les mots qu'on vient de prononcer, le son A, représenté par le signe A, a des inflexions qui diffèrent suivant les voix.

Ces sons A sont-ils tous semblables, si on les compare au point de vue de leur hauteur ? Le maître fait reprendre les mots « *j'ai du bon tabac* ». Les élèves constatent que le son A peut se dire à toutes les hauteurs des sons de la voix. Cesse-t-il d'être le son A ? Non.

Une voyelle quelconque, E. I. O. U, dans n'importe quel mot, peut-elle être prononcée simultanément, dans tous les mots possibles et à toutes les hauteurs, sans que le sens des syllabes où elles entrent soit modifié? La réponse sera affirmative.

Mais si deux personnes *chantent* à deux hauteurs différentes ce son A sur le même air « *j'ai du bon tabac* », est-ce que la différence de hauteur n'amènera pas de confusion? L'épreuve est encore facile à faire.

Il y a donc une condition nécessaire, particulière aux sons musicaux, permettant de les reproduire exactement : c'est que leur *hauteur* soit exactement fixée, qu'elle soit *invariable* pour un son donné.

Recherche du nombre de sons classables.

12. — Quand le vent souffle dans la cheminée, on peut entendre une infinité de sons, n'est-ce pas? Les enfants peuvent les reproduire facilement et c'est souvent un jeu pour eux : imitons le vent; pouvons-nous identifier tous les sons que nous entendons ainsi successivement? Non. Glissons le doigt sur un fil de caoutchouc tendu et serré à des distances de plus en plus rapprochées des dents : nous entendons des sons de plus en plus aigus ; il est difficile de les reproduire exactement. Si nous écoutons le poteau du télégraphe sur la route, il chante ; que chante-t-il? Nous pouvons identifier deux ou trois sons, exactement : les autres nous échappent, ils sont vagues et confus.

13. — Quand on compare ensemble tous les mots de la langue française, on s'aperçoit qu'on n'emploie en tout que *cinq voyelles* pour parler.

Il n'y a que sept sons principaux.

Quand on compare ensemble tous les sons de toutes les chansons possibles et qu'on les rassemble, on découvre que toutes les chansons possibles ne renferment que *sept sons* principaux.

Si on classe ces sons en les ordonnant de façon que leurs intonations soient aussi rapprochées que possible, en montant comme en descendant, on peut en faire un chant, une mélodie où ces sept sons se succèdent toujours dans l'ordre numérique suivant:

La série des sept sons dans leur ordre numérique.



Premier exercice du chant de la série: 1° vocalisée sur A ; 2° avec les nombres des degrés.

14. — Le maître *chante* cette série, lentement, battant deux temps au rythme de 60 à la minute pour une ronde.

Il la reprend une seconde fois, avec le même mouvement, mais en vocalisant sur A.

Une troisième fois il recommence en ajoutant le 8e son, octave du premier, et fait répéter chaque son de la série sur A en assurant bien la rectitude de l'émission.

Pour cela, l'enfant émet chaque son comme il a été expliqué précédemment, prenant un repos toutes les deux secondes et faisant une inspiration avant l'émission du son suivant. Le maître commande : « Respirez », puis il fait chanter, à deux temps, les sons de I à VII en nommant les nombres, en indiquant chaque fois : « Respirez ! »

L'exercice peut se figurer sous la forme suivante, qui donne les durées réelles de son exécution :

1° 𝅗𝅥 = 60

A ——— (respirez) A ——— (respirez) A ——— (respirez)

A ——— (respirez) A ——— (respirez) A ——— (respirez)

A ——— (respirez) A ——— (respirez) A ——— (respirez)

A ——— (respirez) A ——— (respirez) A ——— (respirez)

A ——— (respirez) A ——— (respirez) A ———

2°

un deux trois quatre cinq six sept huit

huit sept six cinq quatre trois deux un

Il est bien recommandé aux maîtres de *chanter* les sons de la série et non de les frapper à l'harmonium : au début, l'enfant peut reproduire le son de la voix, mais non celui d'un instrument : il semble que l'instrument ne chante pas d'une façon appréciable pour lui. Il lui faut un entraînement, très court il est vrai. Après quelques expériences, il reconnaît et identifie le son de l'instrument.

15. — Avant de faire répéter par les élèves la gamme ainsi chiffrée, le maître donnera succinctement les conseils nécessaires pour obtenir une bonne émission vocale des sons :

Comment il faut se tenir, comment respirer en chantant.

1° Tenue : Le corps droit, sans raideur ; les bras tombant naturellement le long du corps ; la tête droite, très légèrement relevée. Proscrire absolument la tenue des mains derrière le dos, et ne jamais faire chanter les bras croisés.

2° Respiration : *Inspirer* largement et à fond ; puis, sur la voyelle A, expirer progressivement et avec une grande douceur l'air inspiré.

Le son A doit sortir naturellement, sans effort apparent ou réel,

sans être guttural, la bouche bien ouverte, en veillant à ce que les dents ne restent pas serrées.

On ne doit jamais prolonger le son jusqu'au moment où l'air manquerait : deux secondes, au maximum, suffisent pour l'émission.

Après chaque émission, arrêt assez prolongé avant de faire une nouvelle inspiration.

Ces questions de tenue et de respiration sont d'une importance extrême : le maître s'assurera que chaque élève se conforme exactement à ses instructions.

Il fera répéter plusieurs fois l'exercice de respiration sur A chanté et non chanté, en battant deux temps au rythme de 60 à la minute et en interrompant chaque fois l'émission du son avant la troisième battue.

16. — Ces principes une fois appliqués, le maître chantera de nouveau la série des sept sons, ainsi qu'il a été dit plus haut, et fera répéter par les élèves chaque son de la série au fur et à mesure de son émission.

On chante **huit sons** : *il n'y en a que 7; le huitième est une réplique du premier et sert de conclusion à la série.*

Il peut arriver que quelque élève réfléchi et intelligent remarque qu'après avoir parlé de *sept* sons, le maître en fasse entendre un huitième. Si cette observation n'est pas faite spontanément, le maître la provoquera par quelques questions.

En faisant entendre d'abord les huit sons, puis une seconde fois en s'arrêtant sur le septième, le maître demandera si quelque élève peut dire qu'il éprouve un sentiment différent à l'audition de l'un ou de l'autre groupement.

Généralement un des élèves donnera la réponse juste : la série, en s'arrêtant sur le son VII, n'a pas de conclusion, elle reste « en l'air », pour ainsi dire, comme ferait une phrase inachevée : « *Bonjour mon....* »

La répétition du premier, comme huitième son, a donc pour but de donner une conclusion à la série, d'en compléter le sens.

Identification des sons I *et* VIII.

17. — On fera de suite l'épreuve de l'identification de I avec VIII : sur le même son VIII, le maître chante VIII-I. Il fait remarquer que c'est le même son qu'il appelle *huit* et *un*. Faisant alors chanter ce son par quelques élèves, il fait continuer la série ascendante supérieure à ce VIII=I, en atteignant des sons aussi aigus que la voix peut en donner, et même, pour cette fois, en forçant un peu.

Des questions seront posées, tendant à faire constater que la série ainsi chantée est identique à celle qui a été chantée précédemment ; donc VIII est identique à I.

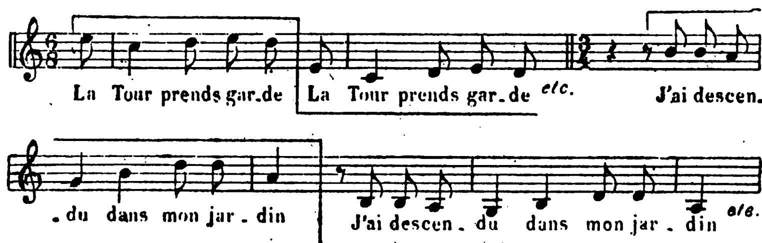
18. — Il fera alors observer que **ce huitième son est une réplique du premier : le huitième son peut en effet être qualifié de *un* et servir de point de départ à une nouvelle série de *sept* sons, série identique à la première, mais chantée avec une intonation plus élevée.** Le maître chantera et fera entendre à l'harmonium la série supérieure.

Il pourra encore corroborer son dire par quelques exemples en chantant successivement, par exemple :





et en faisant chanter deux fois, à quelques enfants, un fragment de chant, la seconde fois à l'octave supérieure ou inférieure, suivant la hauteur du chant choisi.



Chaque fois seront posées les questions : « Reconnaissez-vous cet air ? — Y a-t-il quelque chose de changé dans la façon de le chanter ? — En quoi consiste ce changement ? »

19. — Cette identification des sons I et VIII ayant été établie et comprise, on reprendra le chant de la gamme diatonique majeure sous cette forme : chaque fois, on répétera un grand nombre de fois l'intervalle (VIII-I) (I-VIII); on chantera I ou VIII et on demandera à l'élève de chanter VIII ou I et d'en donner l'octave de lui-même à plusieurs reprises. Cet exercice se fera individuellement et collectivement.



20. — Le maître donnera alors le nom de la série : la *gamme*.

La série ainsi présentée, ou gamme, dans laquelle les sons sont chantés en montant, est dite « gamme ascendante. »

Les sept sons, entendus dans l'ordre déterminé par leur proximité, s'appellent gamme : ascendante ou descendante.

Lorsque la série est bien casée dans la mémoire des enfants, le maître fait entendre la série descendante; les enfants la répètent ensuite avec lui, en suivant la même façon de procéder que pour la série ascendante :



La série des sept sons ainsi présentée en descendant se nomme la gamme descendante.

Le son I d'une série ne change pas de fonction quand on lui attribue des hauteurs différentes (prises dans un des 7 sons de la série).

21. — On fera remarquer immédiatement que l'on peut prendre un son quelconque de cette série comme son I, sans changer le caractère d'ordre de la série, qui reste toujours identique à elle-même, quel qu'en soit le point de départ : à *quelque hauteur qu'on le prenne, le son initial est toujours le son UN de la série.*

C'est ainsi que l'on peut prononcer la même phrase sur une intonation différente : la phrase reste toujours identique à elle-même ; la place des mots ne change pas et le sens est toujours le même.

La série retenue, on fera chanter l'octave autant de fois qu'il sera nécessaire pour que l'élève émette cet intervalle sans difficulté.

Identification du son vocal et instrumental.

A ce moment, l'élève sera exercé à identifier un son donné vocalement avec le même son produit par un instrument (harmonium, de préférence, ou piano — pas de violon).

TITRE IV :

QUESTION : Représentation visuelle provisoire de la série des sons, différenciés par la hauteur. — Notion de l'intervalle musical.

22. — Nous avons constaté que, si les mots, ou même de simples syllabes, ont une intonation plus ou moins *grave*, plus ou moins *aiguë*, il est à peu près impossible de prononcer à plusieurs reprises la même phrase avec une *intonation* rigoureusement identique à elle-même.

Nécessité de représenter par des signes la hauteur relative des sons musicaux.

Cela n'a pas d'importance pour la voix parlée ; dans une conversation, chacun parle à son tour. Mais quand on chante, il arrive bien souvent que plusieurs individus chantent ensemble la même mélodie ; il est donc nécessaire, comme nous venons de le voir, de fixer d'une façon absolue la hauteur de chaque son musical envisagé dans ses rapports avec les six autres.

23. — Comment représente-t-on la parole ? avec des signes dont chacun est la représentation d'un *son* ou d'une *articulation* déterminés. C'est ce qui constitue l'alphabet: les lettres de l'alphabet figurent des *différences d'articulation.*

A des sons de hauteurs différentes, il faut des signes de hauteurs différentes.

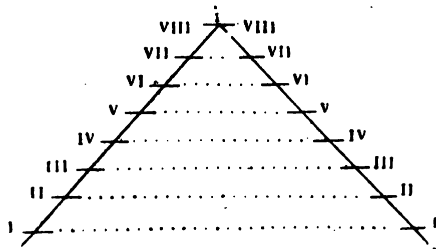
Les *sons musicaux* différant par la hauteur, leurs signes devront figurer des différences de hauteur, et seront tels qu'on puisse, dès le premier coup d'œil, établir entre eux les rapports engendrés par ces différences.

Pour monter ou descendre, de quoi se sert-on ? D'un escalier, d'une

échelle. Tout le monde connaît l'échelle double, d'un usage courant et journalier; on sait aussi qu'un livre placé sur un rayon plus élevé d'une bibliothèque est dit *plus haut* qu'un autre placé sur un rayon plus bas.

L'échelle des sons musicaux.

Il nous est donc possible de figurer la série ou gamme ascendante et descendante par une échelle double à sept barreaux, dont chacun portera un des sept sons, le huitième (répétition du premier) occupant le sommet de l'angle formé par l'échelle.



Voilà notre échelle : chaque échelon est numéroté par un chiffre romain en partant du plus bas. Au fur et à mesure que le maître place un chiffre, il en donne l'intonation aussitôt reproduite par les élèves.

L'enseignement préliminaire au tableau noir. Indications à la baguette. Comment la manier.

24. — Avec une baguette, indiquant successivement chaque chiffre, il fait chanter à plusieurs reprises la gamme ascendante et la gamme descendante. Montrant alors avec la baguette le son I, le maître le fait entendre avec la voix (sons réels choisis de si♭ à ré), en frappant deux temps de la main gauche.

L'émission se fait d'abord sur A : les élèves la reproduisent. Dès que la correction est obtenue, le maître explique que ce premier son sera appelé I et qu'on le chantera en disant : *un* (ce qui signifie : *1er degré;* — pour aller plus vite on dit simplement : *un*).

On répétera fréquemment que tout chiffre ainsi prononcé désigne toujours *un degré de la gamme,* abstraction faite du nom que pourrait porter le son désigné par ce nombre et rapporté au diapason normal.

Reprenant ensuite ce son I sur A, il le fait suivre du son II, en procédant de semblable façon.

Puis il aborde de même et successivement tous les sons de la série.

25. — ***Il recommande d'attaquer le son au moment précis où la baguette se pose sur un des chiffres, de le soutenir aussi longtemps que la baguette reste en place et de cesser de le faire entendre au moment précis où la baguette est relevée.***

Il est nécessaire que le maître apporte une grande précision dans le maniement de la baguette indicatrice, la moindre hésitation du geste entraînant un flottement immédiat dans l'intonation.

Ces recommandations sont de la plus extrême importance pour obtenir ultérieurement des enfants la netteté des intonations et la rigueur du rythme. Le maître veillera donc avec le plus grand soin à l'exécution stricte de ces prescriptions, et cela dès le début, les bonnes habitudes s'acquérant aussi aisément que les mauvaises, qui souvent sont indéracinables.

26. — En considérant notre échelle, nous pouvons dire que **le son I est** *plus* ***BAS*** **que l'un quelconque des autres sons, que le son II est** *plus* ***HAUT*** **que le son I et** ***plus BAS*** **que l'un quelconque des autres sons.**

Les hauteurs des sons figurées par leur place sur l'échelle. **Mouvements ascendant et descendant.**

Sens et qualifications de ces mouvements.

Quand on *monte* un escalier, une échelle, de quelle nature est le mouvement qu'on fait? Comment le qualifie-t-on? On dit qu'on fait un *mouvement ascendant*. Puisque nous avons figuré les hauteurs différentes des sons musicaux par une échelle, nous pourrons dire que pour aller du **son I au son II (de bas en haut) nous faisons** un *mouvement ascendant* ; **inversement pour aller du son II au son I (de haut en bas) nous faisons un** ***mouvement descendant.***

D'une façon **générale nous dirons que :** ***pour aller d'un son chiffré à un son d'un chiffre plus grand, on fait un mouvement ASCENDANT ;*** **inversement,** ***pour aller d'un chiffre plus grand à un chiffre plus petit, on fait un mouvement DESCENDANT.***

L'intervalle : *sa définition tirée de sa représentation sur l'échelle des sons.*

27. — Entre deux barreaux de notre échelle il y a un vide ; comment nomme-t-on ce vide? — Un espace? plus exactement un *intervalle*. C'est justement le nom que l'on donne à la différence de hauteur qui sépare deux sons différents : on l'appelle un INTERVALLE.

Nous dirons donc :

La différence de hauteur entre deux sons musicaux différents se nomme INTERVALLE.

28. — Un son représenté par un chiffre plus *élevé* qu'un autre est placé plus haut : il lui est donc *supérieur* en hauteur; l'intervalle qui les sépare est donc un *intervalle supérieur;* pour aller de l'un à l'autre en montant, on fait un mouvement *ascendant;* donc ***tout intervalle supérieur est ascendant.***

Qualifications de l'intervalle par rapport au mouvement **mélodique.**

Inversement, un chiffre plus *bas* indique que le son représenté est *inférieur* à un autre de chiffre plus élevé ; on dit que l'intervalle qui les sépare est un intervalle *inférieur;* pour aller de l'un à l'autre en descendant, on fait un mouvement descendant; donc **tout intervalle** ***inférieur est descendant.***

Ainsi donc, **quand on parle des intervalles, on les qualifie de** ***supérieur ou ascendant, d'inférieur ou descendant.***

Un seul intervalle conjoint : les autres disjoints.

29. — **L'intervalle qui sépare deux chiffres consécutifs comme (I-II) (V-VI) (V-IV) est dit** ***intervalle conjoint*** **ou** ***DE SECONDE.***

Tout autre **intervalle est qualifié de** *disjoint* (passage d'un son à un autre, en sautant une ou plusieurs unités intermédiaires).

Par extension, **on dit aussi d'un mouvement qui porte la voix d'un son au son immédiatement supérieur ou inférieur (III-IV) (VI-V)**, que **c'est un** ***mouvement conjoint.***

Tout autre **mouvement de la voix d'un son à un autre est dit** *mouvement* ***disjoint.***

30. — Pour s'assurer immédiatement que toutes ces notions ont été comprises et assimilées, le maître posera une série de questions. Pour ces interrogations, qu'elles soient individuelles ou collectives, on procédera toujours de la même façon : *Interrogations. Comment il faut procéder*

Le maître chante, puis joue *deux sons* TRÈS LENTEMENT. Il prévient les enfants qu'ils doivent:

1° Ecouter ;
2° Retenir;
3° Répéter sur A;
4° Compter l'intervalle ;
5° Donner la réponse.

Il faut exiger très strictement ce travail de la part de l'enfant et insister beaucoup sur cette façon de procéder dont dépendent pour une grande part les progrès ultérieurs.

a) Du son II au son I, le mouvement est-il ascendant ou descendant? — Pour quelle raison? — Quel mouvement fait-on pour aller de III à IV? de VI à VII? de V à II? de VII à III? etc.

b) Le maître chante deux sons conjoints: il demande quel mouvement il a fait? si c'est un intervalle conjoint ou disjoint, supérieur ou inférieur? Il refait le même exercice en vocalisant sur A et pose les mêmes questions.

Ces trois dernières questions peuvent n'être posées que plus tard, après étude de la *seconde:* il est utile toutefois de les poser dès maintenant, même si l'on obtient peu de réponses satisfaisantes.

c) Le maître chante plusieurs sons conjoints, en donnant d'abord le son I et en vocalisant les autres sur A. Les enfants répètent les sons, puis en donnent le chiffrage en le chantant:

Ex.: I-II-III — I-III-IV-V — I-IV.

d) Le maître indique I-II-III-IV-V, par exemple, avec la baguette; il passe rapidement sur III-IV pour arriver à V : les enfants doivent donner les sons I-II, *penser* ou *chanter bas* les sons III-IV et chanter V. Cet exercice peut être répété sur tous les degrés de la gamme.

e) Le maître chante I-III et demande quels sont les chiffres des sons chantés. La réponse trouvée, les enfants chantent le degré intermédiaire. Même exercice entre I-IV, I-V, I-VI, puis en descendant de VIII aux degrés inférieurs.

Chacun de ces exercices est indiqué d'abord vocalement par le maître, puis repris avec l'harmonium ou le piano.



Sommaire-Résumé de la 2e Leçon

(TITRES V à IX)

Revenir sur les notions acquises dans la première leçon : reprendre, s'il en est besoin, les explications ; s'assurer par des interrogations appropriées qu'elles ont été retenues et comprises ; le maître émet des sons différents, les fait écouter et répéter.

Exercices d'intonation sur la série numérique, inscrite au tableau.

1° La gamme ascendante et descendante, **chantée lentement.** Les respirations sont faites au commandement : « Respirez ! » proféré aussitôt après le relèvement de la baguette indicatrice.

2° Exercices de secondes ascendantes et descendantes :

I-II, II-III, III-IV, etc. VIII-VII, VII-VI, VI-V, etc.

Toute intonation douteuse sera rectifiée par l'émission immédiate sur A.

V

Le terme de **degrés** employé pour désigner les différentes intonations des sons composant la gamme, d'après leur rang sur l'échelle des sons.

Dénomination de chaque degré. Elle est constante, invariable par rapport au son I, quelle que soit la hauteur sonore qu'on lui attribue. Notions très succinctes sur les tonalités différentes (dues au déplacement en hauteur du son I) données à l'aide de chants transposés en divers tons.

VI

Différenciation des sons par le timbre (rapproché de la couleur), **l'intensité** (force, nuances, expression, douceur). Comparer avec la parole

La différence de timbre et d'intensité n'affecte pas la hauteur d'un son. **Deux sons de timbre, d'intensité ou d'expression différents, sont identiques, s'ils ont la même hauteur.**

VII

Les sons diffèrent par la durée (rapidité avec laquelle ils se succèdent).

Recherche de la notion « **durée du temps** » par le mouvement régulier du pas, marquant chaque syllabe d'une phrase parlée ; on constate que certaines syllabes durent le temps de deux pas, durée double par rapport à celles qui ne durent que le temps d'un pas.

Même expérience **en doublant la vitesse** de la diction ; **durée deux fois moindre** de chaque syllabe : le rapport des durées n'est cependant pas modifié.

La durée est **une quantité** : on peut donc la mesurer. Les raisons de la nécessité d'indiquer, par des signes d'écriture, la durée des sons musicaux.

Choix d'un signe conventionnel de durée (deux battements égaux du pas ; marche au pas cadencé). Sa représentation o par analogie avec la forme de la bouche quand on chante A. Son nom : bouche ronde ; **ronde.**

On la figure, en regard des chiffres, sur l'échelle des sons.

Le geste de la main, régulier et précis, substitué au battement du pied. Comment on doit l'exécuter au moment même où le son est émis.

Il est nécessaire de s'exercer à faire les mouvements alternatifs d'abaissement et d'élévation de la main en comptant régulièrement **un — deux** jusqu'à ce que le geste soit devenu machinal. Revenir à de nombreuses reprises sur cet exercice : **au début, on lira toujours au moins une fois la leçon sans y associer le geste de battre la mesure, l'enfant ayant toujours tendance à regarder sa main.** Il faut un certain temps pour l'habituer à associer le geste à l'intonation.

Comment on évalue la durée (le temps) : par le mouvement d'un objet qui se déplace, mouvement représenté par une longueur, un espace limité par des divisions égales (cadran d'une horloge, d'une montre, parcouru par les aiguilles) ; les divisions égales font connaître le **temps** mis à les parcourir, **par comparaison avec un autre espace,** pris comme représentation **d'une unité de temps.** (Notions très succinctes ; on les approfondira plus tard.)

VIII

Le nom des intervalles simples. Étude de la seconde. — Récapitulation des notions précédentes (mouvements, durée des sons) ; chaque son de la série pouvant être comparé avec chacun des six autres, il y a sept intervalles possibles.

Leur dénomination est établie d'après le nombre d'unités qui les sépare, si on les compte dans l'ordre où ils sont entendus dans la série.

Leur constitution numérique résulte du nombre de sons conjoints qui séparent deux sons entendus consécutivement.

Revenir sur la distinction des intervalles ascendants (supérieurs) et descendants (inférieurs).

Reprise des exercices de seconde.

Couper les exercices de lecture d'interrogations nombreuses et variées, individuelles ou collectives.

On procédera toujours de la même façon :

Le maître chante deux sons, ou les frappe à l'harmonium (ou bien il fait ces deux actes simultanément). Ces sons doivent être émis **lentement** et soutenus un certain temps.

Les élèves doivent :

1° Écouter les deux sons attentivement ;

2° Les retenir et les répéter sur la voyelle A ;

3° Compter l'intervalle ;

4° Nommer les chiffres des deux sons ;

5° Dire si la seconde est ascendante ou descendante.

Le maître exigera rigoureusement que cette progression soit régulièrement suivie et répétera cet exercice un **très grand nombre de fois.** C'est, en somme, le plus important de tous, puisque de **l'enregistrement des secondes, ainsi fait dans la mémoire, dépend la compréhension de tous les autres intervalles.**

IX

Extension de la série (gamme) à des sons supérieurs à VIII et inférieurs à I. Étude des octaves II-II, III-III, etc....

Faire chanter la série ascendante de I à VIII, en répétant plusieurs fois le son VIII. Puis faire entendre l'octave VIII-I, I-VIII. Identité des deux sons. Les frapper simultanément à l'harmonium : on a plus de peine à les différencier que si on frappe simultanément I-II ou III-IV (intervalles dissonants), ou tout autre intervalle consonant (tierce, sixte, quinte, quarte).

Un chant transposé à l'octave reste identique à lui-même.

Reprendre la série ascendante : demander si, en partant de VIII, on peut ajouter d'autres sons supérieurs à VIII, et ordonnés de même façon que la série qu'on vient de chanter. Chiffrage des nouveaux sons, recherchés un par un par les élèves.

Procéder de même pour la série inférieure. Ajouter, à mesure de leur indication, les chiffres supérieurs ou inférieurs à l'échelle inscrite au tableau.

Reprendre la série I-VIII, y ajouter le son II supérieur, et, en redescendant, le son VII inférieur.

Possibilité d'ajouter ainsi de nouvelles séries les unes aux autres, chacune étant la reproduction de la précédente à une hauteur différente.

Notion et nomenclature des intervalles redoublés : leur comparaison avec les intervalles simples.

Exercices progressifs pour l'identification des octaves entre degrés similaires de deux séries consécutives.

Étude par audition d'un chant scolaire, **très simple, très court,** à deux temps, chaque syllabe correspondant à un son (un temps), de temps à autre à deux temps ; en dicter les paroles.

Chanter ou **jouer** la mélodie sans interruption, une première fois avec les paroles, une seconde fois sans les paroles, les élèves suivant les paroles. Reprendre et répéter la première phrase : les élèves la chantent ; puis la seconde phrase, reprise de même par les élèves, et ainsi de suite jusqu'à la fin.

Reprendre le chant par deux phrases à la fois, répétées par les élèves, puis le chant en entier.

TITRE V :

QUESTION : Dénomination des degrés de la gamme.

31. — Nous avons devant les yeux l'image de la série ascendante des sons qui constituent la gamme : une échelle ou un escalier.

Comment nomme-t-on les parties d'une échelle ou d'un escalier sur lesquelles on pose le pied, pour monter ou descendre? Les enfants répondront : des échelons, pour une échelle; des marches, pour un escalier.

Raison du terme : **degré.**

N'y a-t-il pas un terme plus général que l'on puisse appliquer ici, puisque, en réalité, notre escalier n'est qu'une image, une représentation figurée d'une chose qui n'existe que dans notre pensée? Ce terme, c'est le mot : *degré* (degré d'un perron, par exemple). Nous l'appliquerons aux différents échelons de notre échelle sonore, et nous dirons :

Les degrés chiffrés d'après leur rang sur l'échelle des sons.

Son I ou 1er degré de la gamme.
Son II ou 2e degré de la gamme, etc.

32. — Bien plus, nous pouvons attribuer une qualité à chacun de ces degrés : la raison de cette attribution sera donnée plus tard. Mais dès maintenant, nous nommerons :

Leur qualité ou fonction (dénomination de chaque degré).

le 1er degré	de la gamme	(son	I)	*tonique;*
le 2e —	—	(—	II)	*sus-tonique;*
le 3e —	—	(—	III)	*médiante;*
le 4e —	—	(—	IV)	*sous-dominante;*
le 5e —	—	(—	V)	*dominante;*
le 6e —	—	(—	VI)	*sus-dominante;*
le 7e —	—	(—	VII)	*sensible;*
le 8e —	—	(—	VIII)	*tonique.*

33. — On comprend que le 8e degré porte le même nom que le premier, puisque nous avons appris qu'il n'est là que :

Le 8e degré nommé comme le premier : identité de fonction, parce que :

1° *Parce qu'il est une réplique du premier degré :* c'est le même son entendu plus haut; de la même façon, un enfant, vu au rez-de-chaussée d'une maison, ne change pas s'il est monté au 1er étage. On le voit plus haut. Si je pose une chaise sur la table, ou devant la table, ou dans la cave, c'est toujours la même chaise, placée plus ou moins haut; un objet transporté sur des rayons différents d'une étagère est toujours le même, etc.;

1° Réplique du 1er.

2° *Parce qu'il sert de conclusion à la série*, qui donnerait, si elle se terminait au septième son, la sensation de l'inachevé, de l'interrompu, au lieu que, par la répétition du premier son sur une intonation plus élevée, elle laisse une sensation de repos complet, d'arrêt définitif.

2° Conclusion de la série.

Il est important d'insister sur ce point, pour créer chez l'enfant le sens de la tonique ; pour cela, répéter à plusieurs reprises la comparaison entre les deux séries I-VII et I-VIII ; faire remarquer que, aussi bien, en descendant de VII-I, l'arrivée sur I donne cette sensation de repos et d'arrêt que ne donnerait pas la descente de VIII-II. Le sentiment tonal s'éveille très vite chez l'enfant ; il ne faut rien négliger pour le rendre aussi net que possible et son fondement est tout entier, dans notre système musical, basé sur la tendance de la mélodie au repos sur une *tonique*.

La fonction du degré ne change pas avec la hauteur du son I. Elle est invariable.

34. — On fera remarquer que les degrés de la gamme conservent toujours leur dénomination : quel que soit le son musical par lequel commence cette gamme (et le maître fera entendre successivement, en les chiffrant, des gammes de tonalités différentes), le premier degré est toujours la *tonique;* le cinquième, la *dominante*, etc.

Tonique. Tonalité d'un morceau de musique.

On pourra dès maintenant dire que, la *tonique* étant le degré sur lequel, comme on l'a vu dans la gamme, la plupart des mélodies finissent, ce premier degré indique la *tonalité* d'un morceau de musique (on verra plus tard ce que signifie ce mot *tonalité* qu'on doit simplement retenir). On peut dire dès maintenant que **les *sons* constituant la *mélodie* sont tous compris dans la gamme dont cette *tonique* est le premier degré, et qu'ils reçoivent leur dénomination par rapport à cette tonique.**

Exemples à l'appui : le même air chanté et joué sur l'harmonium à des hauteurs différentes.

35. — Le maître donnera des exemples, afin de bien faire saisir cette notion si importante à acquérir dès le début ; il chantera et jouera sur l'harmonium diverses mélodies très simples et non modulantes, transposées dans différentes tonalités, en nommant les degrés.

Exemple : *J'ai du bon tabac* :

en DO un deux trois un deux deux trois quatre quatre trois trois
J'ai du bon ta - bac dans ma ta - ba - tiè - re

(continuez à nommer les degrés par leur chiffre)
en MI I II III I II II III IV IV III III
J'ai du bon ta - bac dans ma ta - ba - tiè - re

en LA I II III I II II III IV IV III III
J'ai du bon ta - bac dans ma ta - ba - tiè - re

en FA I II III I II I III IV IV III III
J'ai du bon ta - bac dans ma ta - ba - tiè - re

un deux trois un deux deux trois quatre cinq un

Il chantera très lentement, en articulant nettement chacun des sons et en les indiquant, d'après leur rang numérique, sur les doigts de la main gauche ; les enfants reprendront ensuite le chant avec lui, et se rendront compte ainsi que, lorsqu'ils chantent, les sons qu'ils émettent font toujours partie de la gamme dont la tonique est le premier degré.

On fera remarquer, et, par de nombreux exemples, on insistera sur cette remarque, que, si l'on s'arrête au milieu d'un chant (comme, dans l'exemple cité *J'ai du bon tabac,* sur III) on n'a pas la sensation de *repos, d'achèvement de la phrase musicale,* que donnera, à la fin de la chanson, l'arrêt sur I ; et on rapprochera cet exemple de ce qui a été dit au sujet de l'achèvement de la gamme ascendante par le VIIIe degré, réplique aiguë du Ier degré.

On pourra chanter ainsi : « *La tour, prends garde. — J'ai descendu dans mon jardin,* » en choisissant toujours des chants connus des enfants et, autant que possible, dont la mélodie se meut entre le premier et le cinquième degré, pour avoir la possibilité de compter sur les doigts.

Cet exercice une fois assimilé, on pourra utiliser des chants de tessiture plus étendue, comme : « *Ah ! vous dirai-je, maman. — Il était un petit navire,* » en faisant observer chaque fois que, si le chant commence quelquefois par III ou V, il finit toujours par I.

TITRE VI :

QUESTION : Les sons diffèrent par le timbre, — par l'intensité.

---

36. — Reconnaissez-vous la voix de votre père ? La distinguez-vous de la voix de votre mère ?

Confondez-vous le bruit d'un sifflet avec le son d'une trompette ?

Le son du violon ressemble-t-il à celui d'une flûte ?

Non ; chaque voix, chaque instrument a une caractéristique que l'on appelle *timbre ;* on dit : le timbre d'une voix, d'une flûte, d'un violon, d'une trompette. *Le* **timbre.**

Le mot *timbre* désigne justement ce caractère particulier qui fait que vous différenciez nettement, du premier coup, la voix de votre père de la voix de votre mère ; le son d'une flûte du son d'une trompette. *Ce qu'on entend pa[r] timbre.*

C'est, dans un autre ordre de choses, une caractéristique analogue à la *couleur* des objets, des fleurs, par exemple : *rouge* du coquelicot, *bleu* du bleuet, *vert* de l'herbe ; ou bien encore à la distinction des personnes par la *couleur* de leur chevelure : l'une est *blonde,* l'autre *brune.* *Le timbre rapproch[é] de la couleur.*

Donc les sons, qui, nous l'avons reconnu déjà, diffèrent par la hauteur, peuvent différer aussi par le *timbre*. Mais cette distinction est moins importante que celle de la *hauteur* : ***deux sons de timbre différent sont IDENTIQUES s'ils ont la même hauteur.***

L'intensité.

37. — Si nous sommes irrités, nous ne parlons pas avec la même force que lorsque nous exprimons des sentiments joyeux, ou calmes, ou tristes.

Nuances (force, douceur) : expression.

Notre diction est, comme on dit, *nuancée* : ce mot de *nuance*, qui est emprunté à la terminologie des couleurs, s'applique aussi aux sons musicaux.

Je chante doux ; je chante fort : je peux commencer à émettre un son doucement, enfler la voix, puis revenir à la douceur. Il y a donc une *série de nuances* pour les sons musicaux comme pour la voix parlée. Comme on le verra plus tard, on applique à ces *nuances* tout un vocabulaire, qui permet à un groupe de personnes chantant ensemble de donner à un même son, ou à un même chant, la même *intensité* au même moment.

Les sons musicaux peuvent donc différer par l'INTENSITÉ.

L'expression musicale rapprochée de celle de la parole.

38. — L'ensemble de ces différences, lorsqu'elles se succèdent dans un ordre déterminé et voulu, constitue une partie de ce qu'on appelle *l'expression musicale*.

La parole aussi a son *expression*, formée également d'une série de *nuances* qui sont justement d'accord avec les *sentiments qu'exprime* la voix parlée : la force de la diction varie avec ces sentiments, comme vous le faites journellement et la plupart du temps sans vous en apercevoir. Sur ce point aussi, si l'on concentre son attention, on perçoit bien vite les *différentes nuances* qui se succèdent dans les phrases les plus banales que l'on profère à chaque instant.

Les différences de timbre ou d'intensité n'affectent pas la hauteur d'un son :

Deux sons de timbre, d'intensité ou d'expression différents sont IDENTIQUES S'ILS ONT LA MÊME HAUTEUR.



TITRE VII :

QUESTION : Les sons diffèrent par la durée — et par la rapidité avec laquelle ils se succèdent.

Recherche de la notion de durée du temps par le mouvement régulier du pas cadençant une phrase parlée.

39. — Chantons, en marquant le pas sur place d'une façon régulière, comme si nous marchions au pas cadencé, la chanson connue : *Frère Jacques.*



Arrêtons-nous là pour l'instant, et, afin de ne pas, dans ce que nous allons faire, être distraits par la mélodie, reprenons, avec la même cadence qu'en chantant, les paroles de cette chanson, en marquant le pas.

40. — Sur chaque syllabe nous frappons alternativement le pied droit, puis le pied gauche : comme nous faisons ces mouvements de façon égale, chaque syllabe suit la précédente avec la *régularité* d'un balancier d'horloge.

Syllabes de même durée ou de durées différentes.

Cependant, dès que nous arriverons à la syllabe *vous,* le maître pourra remarquer qu'un certain nombre d'enfants hésiteront, ne garderont plus la cadence du mouvement des pieds. Ils seront surpris par la nécessité soudaine de faire deux mouvements sur la même syllabe, alors qu'auparavant chaque syllabe correspondait exactement au mouvement d'un seul pied.

Deux pas sur une syllabe: durée double de cette syllabe, par rapport aux autres.

Pourquoi cette hésitation? Quelle différence y a-t-il donc entre cette syllabe *vous* et les autres? C'est évidemment qu'elle dure plus longtemps, exactement le double, puisqu'elle dure le temps nécessaire à deux mouvements successifs des pieds.

Après quelques essais, tout le monde exécutera correctement les mouvements voulus et l'on reprendra la chanson — paroles et musique — avec la même cadence des pieds ; puis on fera entendre, toujours avec la même cadence, la mélodie seule, sur la syllabe *la* comme appui du son musical.

Les élèves se rendront compte que le son musical correspondant à *vous* (en l'espèce, le son V de la série) est plus long que les autres : comme la syllabe parlée *vous,* il a une durée double de la durée des autres sons.

Même expérience en doublant la vitesse de la diction. Durée une fois moindre de chaque syllabe: le rapport des durées n'est cependant pas modifié.

41. — D'autre part, si nous refaisons la même épreuve sur la même chanson — chantée avec une vitesse double, sans toutefois changer la cadence du pied, — nous prononcerons deux *syllabes,* donc aussi *deux sons musicaux de durée égale, sur un seul* mouvement du pied.

Chacun des sons musicaux entendus aura cette fois une durée de moitié moins longue que les mêmes sons entendus dans la version précédente, *et le son le plus prolongé durera le même temps que les plus brefs dans l'épreuve précédente*, ceux-ci se succédant avec une vitesse double,



le rapport des durées n'étant pas modifié par ce doublement de vitesse.

Que conclure de cela, sinon qu'**un même sôn musical peut être affecté de durées différentes?**

Durée : *propriété du son (quantité) : peut être mesurée.*

42. — Nous avons donc une nouvelle propriété à ajouter à celles que nous avons reconnues déjà au son musical : LA DURÉE, et nous dirons que **les sons musicaux, différant déjà par la *hauteur*, le *timbre*, l'*intensité*, diffèrent aussi par la *durée* qui est en quelque sorte une *quantité***; si c'est une quantité, nous verrons qu'elle est mesurable.

C'est d'ailleurs aussi une caractéristique du *son parlé*. Dans les mots, toutes les syllabes n'ont pas la même durée; si je dis: *je viens ici*, il est facile de se rendre compte que la syllabe *viens* dure plus longtemps que la syllabe *je* ou que les syllabes *i-ci* ; et même, dans *ici*, la syllabe *ci* est plus longue que la syllabe *i*, sur laquelle la voix reste moins longtemps ; on la prononce *moins vite*. Ce sont des faits que l'on pourrait vérifier par comparaison avec le mouvement de l'aiguille à secondes d'une montre.

Nécessité d'indiquer, par des **signes** *d'écriture, la durée des sons musicaux.*

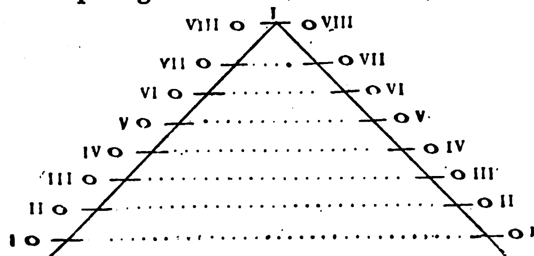
Mais alors que, dans la *voix parlée*, il n'est pas nécessaire d'indiquer par des *signes* les différentes durées des syllabes ou des mots, dans la voix chantée, on est obligé de rendre visible par un signe la durée de chaque son, de la fixer d'une façon rigoureuse, pour les mêmes raisons qu'il est nécessaire de fixer la *hauteur* des sons musicaux.

Choix d'un signe de durée, o, forme de la bouche dans le son O. On le suppose égal à deux battements égaux du pied (marche au pas).

Son nom : bouche ronde; **ronde.**

43. — Nous pouvons imaginer un signe qui représentera *la durée* de deux battements de nos pieds; que fait la bouche quand on émet un son sur *A* ou plutôt sur *O*? Elle s'ouvre et figure assez exactement un cercle O. C'est d'ailleurs de cette forme qu'est venue la figure de la lettre O; toutes les lettres dérivent d'images du même genre. Nous ajouterons donc cette image d'une *bouche ronde* à chacun de nos chiffres; pour simplifier, **nous l'appellerons simplement *RONDE*, en laissant de côté le mot bouche, et nous conviendrons qu'elle représente pour nous la durée de deux battements égaux du pied, de deux pas égaux.**

L'échelle des sons chiffrée, avec adjonction du signe de durée o.



Nous chanterons de nouveau la série des sept sons, plus le huitième, réplique du premier, en marquant deux pas sur chaque son.

44. — On observe tout de suite que frapper du pied en chantant fait beaucoup de bruit; on peut faire avec la main ce qu'on fait avec le pied: il suffit d'abaisser la main et de la relever, en ayant soin de donner à chaque geste — bas — haut — une durée égale. C'est un petit apprentissage à faire; on peut y arriver très vite avec la chanson de *Frère Jacques*, en s'exerçant d'abord sur les paroles, puis sur les paroles réunies au chant, enfin avec le chant seul émis sur la syllabe *la* (une syllabe par geste, puis deux, puis quatre syllabes par geste).

Il est préférable de substituer aux mouvements du pied, trop bruyants, un double mouvement d'abaissement et de relèvement de la main.

Ce mouvement doit être fait *non avec le bras, mais avec la main oscillant autour du poignet.* La battue avec le bras manque de précision ; et, ici, il faut être le plus précis possible. Le meilleur moyen d'acquérir ce mouvement est de prendre appui sur l'avant-bras posé à plat sur la table; la main s'abaisse et se relève alors facilement, chaque mouvement d'abaissement amenant l'extrémité des doigts en contact avec la table. Ce contact doit s'effectuer sans bruit.

Comment il faut exécuter le double mouvement de la main.

La main doit frapper la table sur les syllabes *Frè, Ja, dor, vous* au moment précis où ces syllabes sont articulées ; le geste de relèvement doit coïncider très rigoureusement avec l'articulation des syllabes complémentaires des mots : *re — cques — mez.* Sur le mot *vous* et, plus tard, sur le son musical qui l'accompagne ou en tient lieu, le maître veillera à ce que les deux gestes de la main soient absolument égaux.

Coïncidence du geste avec l'émission même du son.

45. — Cette association du geste à la parole demande un certain entraînement; il est nécessaire qu'elle devienne une sorte de réflexe machinal et elle ne laisse pas d'embarrasser les élèves au début, surtout les petits qui, préoccupés du geste, oublient le son, ou inversement le geste: on s'exercera à la pratique de la battue, en comptant *un—deux* très régulièrement et à de nombreuses reprises.

Une égalité parfaite des mouvements successifs est nécessaire.

46. — Pour l'instant, il ne sera pas parlé de mesure : on insistera sur les notions de *durée*, d'*égalité des durées consécutives*, égalité assurée par les deux gestes réguliers de la main et représentée par la *ronde* figurée à côté du chiffre d'ordre de chaque degré sur l'échelle des sons. On fera simplement remarquer qu'on évalue toujours la durée par *le mouvement*. Les aiguilles d'une montre se déplacent sur un cadran; on se rend compte du temps par les mouvements *égaux en durée* qu'elles font pour aller d'un point à un autre; nous ne prenons connaissance du temps qu'en comparant un espace parcouru *de façon égale* avec un autre espace pris comme unité de comparaison et que nous appelons *unité de temps*.

On ne peut évaluer la durée (le temps) que par le mouvement d'un objet qui se déplace; les divisions égales de l'espace parcouru nous font connaître le temps mis à les parcourir, par comparaison avec un autre espace pris comme représentation de l'unité de temps.



TITRE VIII :

QUESTION : Le nom des intervalles simples. — Étude de la seconde.

47. — Le maître, sous forme de questions sur les notions acquises précédemment, montrera qu'on a appris que :

1° Les sons musicaux sont au nombre de sept;

2° Ils sont classés en une série ordonnée d'après leur rapprochement et appelée *gamme;*

3° On peut avec la voix faire certains mouvements de montée ou de descente ;

4° Pour exprimer et figurer ces mouvements, on les compare ; et on les représente par une *échelle* dont chaque degré est caractéristique d'un son déterminé.

5° Entre deux sons différents de la gamme, comme entre deux degrés de l'échelle, il y a un espace, un intervalle.

Répétition d'un même son : **son unique, unisson.**

48. — Si l'on répète le même son, il n'y a pas d'*intervalle*, puisqu'on ne monte ou ne descend pas : on reste à la même place.

Un son répété autant de fois qu'on le voudra est toujours *unique* comme individu : si nous nous regardons par réflexion dans deux glaces opposées, nous apercevons notre image un très grand nombre de fois; cependant nous ne faisons qu'un seul individu.

Pour exprimer qu'un son est répété deux ou plusieurs fois, c'est-à-dire qu'il n'y a qu'*un son*, qu'il est *unique*, on dit que ce son est reproduit à l'*unisson* (son unique).

La répétition d'un son s'appelle UNISSON.

Chaque son de la série pouvant être comparé à chacun des autres, il y a sept rapports, donc **sept intervalles différents.**

49. — Puisque la *gamme* renferme *sept* sons, il est évident qu'entre l'un quelconque de ces sons et chacun des autres, on peut considérer des rapports de hauteur; c'est-à-dire que, prenant l'un quelconque des sons, on peut comparer sa hauteur à celle des autres sons : *il y a donc sept rapports de sons, donc sept intervalles.*

On peut dire que, par rapport au son I, le son III est dans le rapport de 1 à 3, ce qui revient à dire qu'il est la troisième unité après 1, et ainsi des autres.

On simplifie cette façon de dire en donnant des noms aux intervalles ainsi considérés, de même qu'on donne le nom *d'unisson* à la répétition d'un même son.

La dénomination des intervalles est basée

50. — Si donc, en partant d'un *son*, on continue la gamme en montant ou en descendant, le premier son que l'on rencontre à distance

d'une unité est le *second* par rapport au son qui a servi de point de départ; on dit qu'entre les deux sons ainsi envisagés, il y a un intervalle de *seconde*. Si c'est le troisième son, on dira qu'il y a un intervalle de *troisième*, ou tierce, etc.

sur la différence de hauteur de deux sons, considérés sous le rapport du rang que chacun occupe sur l'échelle.

D'une façon générale, en montant ou en descendant la gamme :

Le son différant *d'une* unité (I-II) (II-III), etc., d'un autre son, c'est-à-dire le *deuxième son conjoint après un autre*, forme avec lui un intervalle de *deuxième* ou *SECONDE* : il s'écrit en abrégé 2[de].

Le son différant de *deux* unités d'un autre son (I-III) (II-IV) (3[e] son conjoint), forme avec lui un intervalle de *troisième* ou *TIERCE* : il s'écrit 3[ce].

de *3 unités* (4[e] son conjoint) (I-IV), intervalle de *quatrième* ou *QUARTE* : il s'écrit 4[te];

de *4 unités* (5[e] son conjoint) (I-V), intervalle de *cinquième* ou *QUINTE* : il s'écrit 5[te];

de *5 unités* (6[e] son conjoint) (I-VI), intervalle de *sixième* ou *SIXTE* : il s'écrit 6[te];

de *6 unités* (7[e] son conjoint) (I-VII), intervalle de *SEPTIÈME* : il s'écrit 7[me];

de *7 unités* (8[e] son conjoint) (I-VIII), intervalle de *huitième* ou *OCTAVE* : il s'écrit 8[ve].

51. — Ainsi donc, quand on chante, par exemple, le *deuxième son* de la gamme et qu'on le fait suivre du *sixième son* en montant, on dit que le *sixième* son est la QUINTE du *deuxième*, puisqu'en suivant la série : *deux — trois — quatre — cinq — six*, le nombre *six* est le CINQUIÈME *compté* et *nommé* après *deux*, et que, de deux à six, il y a une différence de *quatre* unités.

Les noms des intervalles et leur constitution numérique, d'après le nombre de sons conjoints qui les forment.

Et comme le mouvement se fait en montant, on dit que le *sixième son* de la série est *à la* QUINTE SUPÉRIEURE du *deuxième:* ou encore qu'il *est* la QUINTE supérieure du deuxième.

On distingue les **intervalles** *en* **ascendants** *ou supérieurs ;* **descendants** *ou inférieurs.*

Inversement, si l'on partait du *sixième* son pour aller au *deuxième* en descendant, on dirait que le *deuxième* son est *à la* QUINTE INFÉRIEURE ou qu'il *est* la QUINTE inférieure du sixième.

Cela s'appelle aussi : *monter ou descendre* de QUINTE et se dit de n'importe quel intervalle; *on monte ou descend de SECONDE, quand on va du son I au son II ou de II à I; on monte ou descend de* TIERCE, *de* QUARTE, etc.

52. — Il est nécessaire de reconnaître à première audition et aussi bien de pouvoir chanter (donner l'intonation) n'importe quel intervalle, de la même façon qu'on apprend à connaître les sons parlés, à les distinguer et à dire quelles voyelles et quelles consonnes entrent dans leur constitution : par l'exercice, on arrive à se représenter mentalement les sons conjoints séparant deux sons disjoints, de même qu'après avoir commencé par épeler les mots, on les lit d'un seul coup d'œil *parce qu'on les épelle mentalement.*

Nécessité de discerner la quantité d'un intervalle à première audition, de le chanter dès qu'il est indiqué.

Pour cela, il faut étudier chaque intervalle séparément. Comme il n'y en a que *sept*, c'est une étude beaucoup plus simple et plus facile que l'étude de la constitution du langage parlé, que l'on fait quand on apprend à lire ; il faut arriver à *entendre* intérieurement les sept intervalles, comme on entend intérieurement les mots qu'on pense.

Nous commencerons cette étude par celle de l'intervalle de SECONDE, qui est l'intervalle qui sépare deux sons aussi rapprochés que possible, puisqu'il s'agit de deux unités consécutives.

***Étude de l'intervalle de seconde** : comment il y faut procéder.*

53. — Reprenant la série des sept sons, nous voyons tout de suite qu'on peut la considérer, en montant, comme une suite de secondes consécutives : I-II; II-III; III-IV, etc., et, en descendant, VIII-VII; VII-VI, etc. Cet exercice sera d'abord chanté par le maître et les élèves, puis par les élèves seuls.

Lorsque, dans une progression ascendante, on aura atteint l'octave (son VIII), on donnera plusieurs fois l'intonation VIII-I et l'on reprendra une seconde fois la même progression.

De même, dans une progression descendante, une fois revenu au son I, on donnera l'intonation I-VIII à plusieurs reprises et l'on répétera l'exercice.

Comment faire les interrogations.

54. — Après avoir fait une série de ces exercices, pour s'assurer que les différents intervalles de seconde sont bien retenus et assimilés, le maître pose quelques questions :

1° Je chante I, donnez le son II; III, donnez V; V, donnez IV; VIII, donnez VII, etc.

2° Le maître chante une seconde ; il demande si elle est ascendante ou descendante. Lequel des deux sons est le plus élevé? Comment qualifie-t-on l'intervalle ascendant de III à IV, descendant de VI à V, etc. (L'enfant doit répondre : seconde supérieure ou inférieure, suivant le cas.)

3° Le maître chante I-III ; les deux sons sont-ils conjoints? quel est le son intermédiaire ? Même exercice sur I-IV, I-V, etc., et sur des intervalles descendants. Les élèves, dans leur réponse, devront toujours chanter les sons intermédiaires supprimés, en nommant leur numéro d'ordre.

4° Chantez les secondes comprises entre le 1er et le 5e degré de la gamme, entre le 1er et le 6e, etc. Mêmes exercices sur les secondes descendantes.

5° Je chante tel degré : trouvez tel degré, en montant ou en descendant.

Pour tous ces exercices, les enfants peuvent, en même temps qu'ils chantent, compter les degrés cherchés sur leurs doigts.



TITRE IX :

QUESTION : Extension de la gamme à des sons supérieurs à VIII et inférieurs à I. — Étude des octaves II-II, III-III, etc.

---

55. — Nous avons appris que le son VIII est identique au son I; qu'il en est la reproduction avec une intonation plus haute: nous savons ainsi que ce son VIII est la répétition à l'octave du son I; on dit qu'il est l'octave supérieure du son I. Si nous frappons à l'harmonium les deux sons I et VIII, il semble d'abord qu'on n'entend qu'un seul son.

L'octave supérieure VIII d'un son donné I est semblable à ce son I.

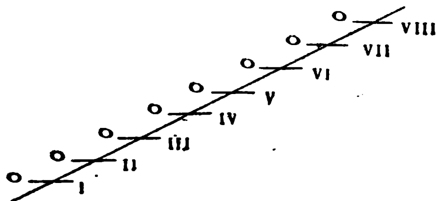
C'est ainsi que nous avons pu déjà chanter l'air de : *J'ai du bon tabac* avec une *intonation* alternativement *grave* et *aiguë,* sans en altérer le caractère en quoi que ce soit :



Un chant transposé à l'octave supérieure reste identique à lui-même.

C'est toujours le même air ; et, d'ailleurs, si un homme et une femme chantent ensemble la même mélodie, la femme la chante à une *octave* au-dessus ; la même chose se produit quand le maître et les enfants chantent ensemble. C'est une conséquence du *timbre* de la voix (nous avons appris que les *sons* pouvaient différer par le timbre).

56. — Si maintenant nous faisons entendre la série des huit premiers sons, telle qu'elle est figurée à notre échelle,



et que nous prenions VIII comme point de départ en le faisant égal à I, nous pourrons chanter une nouvelle série qui reproduira identiquement la première avec une intonation plus élevée.

Une nouvelle série (gamme) peut être commencée sur le son VIII pris comme I.

Il en résultera que, si VIII a été reconnu identique à I, le son

Cette nouvelle série, plus élevée, est identique à la première.

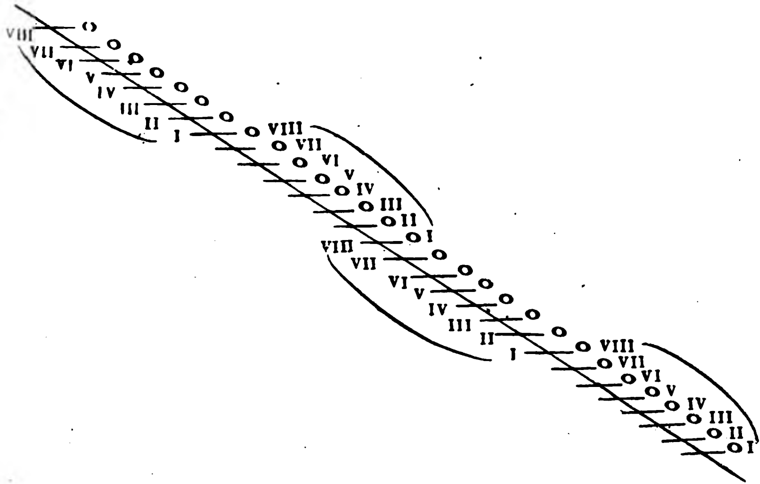
immédiatement supérieur, qui sera, par rapport à notre point de départ, le son IX, sera identique à II; le troisième son après VIII (= I) sera le son X, identique à III, et ainsi de suite jusqu'à ce qu'on arrive à un nouveau son XV qui sera identique à VIII (et par conséquent à I) et qui, pour cette raison, pourra servir de point de départ à une troisième série encore identique à la seconde et par conséquent à la première; cela, pour la raison que deux objets de même grandeur qu'un troisième sont tous deux de la même grandeur.

Possibilité d'ajouter indéfiniment des séries identiques, de plus en plus élevées.

On pourrait continuer indéfiniment ainsi, en ajoutant une nouvelle série de sons toujours plus aigus, chaque fois qu'on arriverait à un nouveau son VIII. Mais, comme notre vue, notre oreille a une sensibilité limitée; des sons trop aigus (élevés) deviennent imperceptibles, aussi bien qu'un objet trop élevé ou trop éloigné cesse d'être visible. (Si on possède un piano, on pourra monter jusqu'à l'extrémité aiguë du clavier.)

On peut ajouter à la première série une nouvelle série descendante; et, de même, une succession de séries descendantes toujours identiques à la première, chaque son I d'une série devenant VIII de la série suivante.

57. — Si maintenant nous redescendons notre échelle en partant du son VIII le plus élevé, de façon à revenir à notre son I initial,



nous aurons le droit d'appeler ce son I : son VIII, et d'en faire le point de départ d'une série descendante plus grave.

De cette façon, le nouveau son VII sera à la seconde inférieure; VI à la tierce inférieure du son I primitif.

Nous atteindrons ainsi un nouveau son I, plus grave d'une *octave* que notre point de départ; il deviendra le son VIII d'une nouvelle série encore plus grave; le nouveau son VII sera le neuvième son inférieur au son I primitif, et sera identique au son VII chanté auparavant à l'octave supérieure, dans la série précédente; le nouveau son VI sera le dixième son et ainsi de suite. Nous pourrons, là encore, continuer indéfiniment à descendre, mais il arrivera de nouveau un moment où notre oreille n'entendra plus aucun son, de même que, dans un puits trop profond, on n'aperçoit plus les objets à partir d'une certaine profondeur.

58. — De ce qu'il vient d'être appris, il résulte que **tous les sons I sont semblables, tous les sons II, tous les sons III, etc., sont semblables entre eux.**

Tout degré occupant un rang donné dans une série est identique à tous les degrés de même rang dans les séries successives. Chacun d'eux est à l'octave du précédent.

On dit qu'ils sont respectivement à l'*octave* l'un de l'autre et, d'une façon plus abrégée, que **l'un est l'octave supérieure ou inférieure de l'autre**, suivant le sens du mouvement considéré.

Cette *octave* est *simple* quand elle se produit entre deux séries immédiatement consécutives; elle est *double*, elle est *triple*, suivant qu'entre les *sons* considérés sont intercalées *une* ou *deux* séries.

Intervalles **simples**, *intervalles* **doublés**, **triplés**, *etc.*

Les autres intervalles sont également dits DOUBLES ou REDOUBLÉS, lorsque les sons considérés font partie non plus de la même série, mais de deux séries immédiatement consécutives.

Comme chacun d'eux est séparé par sept sons conjoints, on les nomme, par comparaison avec le son I initial et d'après leur rang : ***octave, neuvième, dixième, onzième, douzième. treizième, quatorzième, quinzième.*** Si l'on continue, on dit : ***seizième***, **etc.**

Numération des intervalles doublés.

59. — Pour se retrouver dans cette numération et savoir tout de suite à quel intervalle simple correspond un intervalle redoublé, on retranche 7 de l'intervalle doublé (ce sont les 7 sons de la série qu'on saute).

Comment on pratique cette numération.

De même on ajoute 7 à l'intervalle simple pour trouver le nombre de l'intervalle redoublé.

On a ainsi :

Unisson	ou 1 + 7 = 8 ou VIII	— *octave*	supérieure ou inférieure.		
Seconde	ou 2 + 7 = 9 — IX	— *neuvième*	—	—
Tierce	ou 3 + 7 = 10 — X	— *dixième*	—	—
Quarte	ou 4 + 7 = 11 — XI	— *onzième*	—	—
Quinte	ou 5 + 7 = 12 — XII	— *douzième*	—	—
Sixte	ou 6 + 7 = 13 — XIII	— *treizième*	—	—
Septième	ou 7 + 7 = 14 — XIV	— *quatorzième*	—	—
Octave	ou 8 + 7 = 15 — XV	— *quinzième*	—	—

Et *inversement*, pour trouver l'intervalle *simple* qui correspond à un intervalle redoublé :

Octave	= *unisson*	ou 8 — 7 = 1
Neuvième	= *seconde*	ou 9 — 7 = 2
Dixième	= *tierce*	ou 10 — 7 = 3
Onzième	= *quarte*	ou 11 — 7 = 4
Douzième	= *quinte*	ou 12 — 7 = 5
Treizième	= *sixte*	ou 13 — 7 = 6
Quatorzième	= *septième*	ou 14 — 7 = 7
Quinzième	= *octave*	ou 15 — 7 = 8

Ces notions sont assimilées très rapidement par les enfants. Dès que ce résultat est obtenu, on pratique les intonations d'octaves entre les différents degrés

Sommaire-Résumé de la 3e Leçon

(TITRE X)

Reprise des exercices de secondes. Surveiller toujours la justesse et recti fier l'intonation douteuse par la vocalisation sur A.

Dans les mêmes conditions, continuation des exercices d'octave, en changeant la hauteur du son I, de façon à aborder les octaves de nouveaux sons inférieurs et supérieurs.

Faire alterner ces exercices avec des interrogations en forme de dictées orales sur **la différenciation** des secondes et des octaves. Donner le son I puis les sons III, IV, V, VI, VII successivement et sans observer leur ordre de succession numérique ; **l'élève devra répéter le son I et le son supérieur ou inférieur donné ;** puis rechercher le chiffre demandé du deuxième son donné en passant par tous les intervalles conjoints chantés avec leurs chiffres.

Inversement, un son étant donné avec son chiffre, l'élève devra trouver, par successions conjointes, un autre son dont le chiffre est également donné.

Chaque fois, l'intervalle ainsi chanté sera nommé par l'élève : tierce, quarte quinte, etc., ascendante ou supérieure, descendante ou inférieure.

Premier exercice d'audition de sons simultanés : deux sons étant frappés simultanément, l'élève devra : 1° trouver le nombre de sons ; 2° partir de l'intonation de l'un des deux sons pour retrouver, par mouvements conjoints l'intonation du second.

Obliger expressément les élèves à chanter et compter ainsi les sons intermédiaires, pour toute interrogation portant sur des intervalles.

X

La portée. — Sa construction. — Définition des termes, **ligne, interligne, son sur** la ligne, **son au-dessus** et **au-dessous** de la ligne.

La portée peut contenir **onze** sons conjoints (étendue d'une voix normale). La définition exacte doit être recherchée par les élèves.

Lignes supplémentaires pour l'inscription des sons plus aigus ou plus graves.

Les sons pairs et impairs occupent sur la portée des positions respectivement symétriques. **Quand un son pair est sur une ligne ou dans un interligne, dans l'étendue d'une octave tous les sons pairs sont sur les lignes ou dans un interligne ; il en est de même des sons impairs.**

Lecture sur la portée (lecture parlée, les noms des chiffres étant seuls énoncés).

1º Tous les degrés chiffrés.

2º Les sons pairs ou impairs seuls chiffrés alternativement.

3º Certains sons, arbitrairement choisis, seuls chiffrés, chaque fois moins nombreux.

4º Un seul son chiffré, d'abord I, puis VIII, V, III, etc...

5º Lecture sans chiffrage, le son I étant désigné verbalement par sa position.

Reprise des exercices de secondes sur la portée, puis d'octaves, interrompus assez fréquemment d'interrogations ayant toujours le caractère de dictées orales.

Indiquer un son chiffré sur telle ligne ou tel interligne, demander où se trouvera tel autre son dont on donnera le chiffre : l'élève devra répondre si le son demandé est sur une ligne ou dans un interligne supérieur, sur quelle ligne ou quel interligne, désignés numériquement, en comptant à partir de la ligne inférieure.

Premiers exercices à deux parties (sous forme d'interrogations).

Reprise des exercices d'audition simultanée. Différenciation de l'octave et de la seconde en consonance et dissonance.

Comment on doit envisager l'audition de deux sons simultanés : rapprochement dans des temps de plus en plus courts de deux sons successifs. Exercices rythmés à une voix, à deux voix sur les secondes et octaves (sous forme de dictées orales).

TITRE X :

QUESTION : ***La portée. — La gamme, la seconde, l'octave I-VIII sur la portée. — Première audition de sons simultanés. — Les octaves entre deux séries.***

60. — Pour écrire les signes représentant les sons d'un air (*mélodie*), sons se succédant à des hauteurs différentes et s'étendant souvent sur un espace plus grand que l'*octave*, le procédé de l'*échelle*, que nous avons employé jusqu'à présent, serait singulièrement compliqué. *La* **portée.**

Sans cependant renoncer à l'échelle, nous pouvons en présenter l'image sous une forme telle que la succession des sons y soit figurée rigoureusement en assignant à chacun, de façon très apparente, sa hauteur par rapport au son I (1er degré).

61. — Conservant la figure que nous avons adoptée déjà pour représenter la *durée* d'un son quelconque, la *ronde*, nous allons l'inscrire sur le tableau et la soutenir sur un premier barreau de notre *Construction de la portée.*

échelle, trait horizontal que nous pouvons prolonger d'une extrémité à l'autre du tableau. Ce trait représentera donc l'échelon d'une échelle très large et notre ronde se trouvera AU-DESSUS *de la ligne*: le maître aura soin de bien employer l'expression AU-DESSUS, l'expression *sur la ligne* désignant le signe traversé par la ligne.

Espace entre deux lignes: **interligne.**

62. — Comme un échelon ne fait pas une échelle, nous pouvons inscrire une seconde ligne tangente à notre ronde (c'est-à-dire qui la touche) et ainsi cette ronde qui, par rapport à la première ligne tracée, se trouve être *au-dessus* de cette ligne, sera en même temps située *entre deux lignes*, ou comme on dit, *dans un INTERLIGNE.*

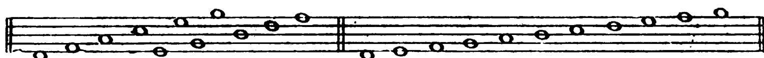
Ecrivons une seconde ronde au-dessus de notre nouvelle ligne, surmontons-la d'une troisième ligne horizontale :

Recommençons deux fois encore la même opération et nous aurons une échelle formée de cinq échelons:

Entre ces cinq échelons, c'est-à-dire dans les *interlignes*, nous avons inscrit quatre rondes; or il y a sept sons dans la gamme et l'on doit répéter le premier son à l'octave pour donner une conclusion à la série; nous pouvons poser une ronde au-dessus de la ligne supérieure et en accrocher une après la ligne inférieure ; cette dernière sera AU-DESSOUS de la *première* ligne :

La portée peut contenir onze sons conjoints.

63. — Comme nous n'avons, par cette façon de faire, que la représentation de *six* sons, pour ne pas allonger notre échelle, nous pouvons clouer sur chaque barreau une ronde intermédiaire aux rondes figurées dans nos INTERLIGNES. Ce procédé nous donnera la représentation, par onze rondes superposées, de onze sons successifs et *conjoints*, puisqu'ils seront placés dans des positions aussi rapprochées que possible :

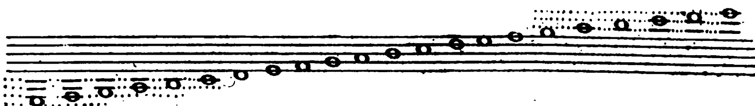


Onze *sons* conjoints, c'est à peu près l'étendue des sons que peut émettre une voix moyenne.

64. — Mais il y a des instruments de musique qui ont une étendue sonore plus considérable ; comme ce sont des sons exceptionnels à notre point de vue, il est inutile d'augmenter le nombre de nos échelons; cela d'ailleurs créerait de la confusion pour l'œil.

Figuration de lignes supplémentaires pour les sons les plus aigus ou les plus graves.

Pour figurer ces sons supplémentaires, il suffira d'ajouter des fragments de lignes au-dessus ou au-dessous des cinq lignes, fragments que l'on fera disparaître chaque fois qu'ils ne seront plus nécessaires :



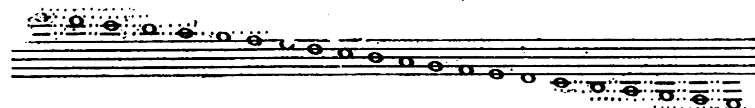
65. — On les nommera *lignes supplémentaires* inférieures ou supérieures, suivant qu'elles seront inscrites au-dessous ou au-dessus des cinq lignes fixes, et on aura soin de les séparer, les unes et les autres, par la même distance que les cinq lignes fixes qui sont tracées à des distances toujours égales entre elles.

66. — Les cinq lignes fixes *portent* les signes de durée et en fixent la hauteur : on appelle leur réunion la *PORTÉE*. On les compte de bas en haut : 1re ligne, 2e ligne, etc.

On définit la *PORTÉE* : *ensemble de cinq lignes horizontales* (*et* par conséquent parallèles) *tracées à des distances égales et suffisamment rapprochées pour que l'œil puisse les embrasser d'un seul regard*.

67. — On se rend compte, en regardant ces cinq lignes garnies de rondes, qu'elles figurent exactement des sons successifs placés à des hauteurs différant d'un intervalle de *seconde,* dont le mouvement ascendant est aussi exactement représenté.

Si, ayant tracé cette même portée avec les rondes sur une feuille de papier, on la regarde par transparence, on a l'image symétrique d'une série de *secondes descendantes.*



Terminologie exacte des emplacements des signes sur la portée.

68. — On n'oubliera pas que les signes notés sur la portée sont dits : *placés SUR la ligne, quand ils sont traversés par une ligne*; *et placés AU-DESSUS* (ou au-dessous) *de la ligne, quand ils sont soit dans un interligne, soit au-dessus ou au-dessous des lignes extrêmes de la portée ou des lignes supplémentaires*. C'est chose importante de ne pas confondre les expressions *sur* et *au-dessus*.

69. — Etant donné que le nombre des rondes inscrites sur la portée et sur les lignes supplémentaires est bien supérieur à *huit*, nous avons la liberté de placer le son I à tel endroit qu'il nous plaira de le faire ; ce déplacement a pour but de maintenir la représentation des sons de la voix dans l'intérieur de la portée, si l'on veut faire entendre en plus grand nombre tantôt des sons graves, tantôt des sons aigus ; changements amenés par l'intonation plus ou moins élevée du son I, intonation qui peut être prise sur l'un quelconque des *sept* sons de la série, comme nous le verrons plus tard, et comme, d'ailleurs, nous l'avons pratiqué jusqu'à présent.

Utilité d'une tonique de hauteur variable, dans la lecture avec intonations chiffrées.

70. — Le maître reprendra, sur la portée, avec des rondes, tous les exercices déjà lus sur l'échelle chiffrée, en plaçant le son I successivement à toutes les hauteurs, et toujours en utilisant comme toniques l'une ou l'autre des notes suivantes

Ce procédé, outre qu'il permet de faire entendre des sons de chiffre plus ou moins élevé, a le grand avantage de ne pas habituer l'enfant à attribuer au son I une hauteur immuable, et de le préparer ainsi à mieux comprendre la valeur absolue attachée à la hauteur des sons rapportés, par leurs dénominations, au LA du diapason, notion qu'ils devront acquérir en même temps que ces dénominations leur seront enseignées.

Les sons pairs et impairs respectivement placés symétriquement sur la portée.

71. — Avant de commencer les exercices de lecture et de chant des secondes, le maître fera observer que, ***dans l'étendue d'une octave, lorsque le son I est SUR LA LIGNE, les sons III, V, VII*** **sont également** ***SUR LES LIGNES. Les sons II, IV, VI, VIII, sont alors entre les lignes*** **(interlignes)**.

Inversement, ***lorsque le son I est dans un INTERLIGNE*** **(entre les lignes),** ***les sons III, V, VII sont également dans les interlignes. Les sons II, IV, VI, VIII, sont alors sur les lignes.***

Cela revient à dire que : *dans l'étendue d'une octave les sons de chiffre impair sont placés de même façon, occupent des emplacements identiques ; les sons de chiffre pair sont également placés de même façon.*

De même :

Tout intervalle qui s'exprime par *un chiffre impair*, tierce (3), quinte (5), septième (7), neuvième (9), est toujours écrit avec des notes placées symétriquement ; c'est-à-dire que les deux notes qui le composent sont toutes deux soit sur des lignes, soit dans des interlignes.

Tout intervalle qui s'exprime par un *chiffre pair*, seconde (2), quarte (4), sixte (6), octave (8), dixième (10), est toujours écrit avec des notes placées de façon opposée, *l'une occupant une ligne* et *l'autre un interligne*.

Emplacement des intervalles redoublés.

72. — Si les intervalles redoublés étaient indiqués par le chiffre qui indique le redoublement, la symétrie se continuerait en franchissant l'intervalle d'octave; c'est ainsi qu'on aurait, sur les lignes ou dans les interlignes, suivant la place de I, les sons portant les nombres impairs I, III, V, VII IX, XI, etc.

Mais comme le chiffrage de la série recommence au huitième son, qui redevient I, il est nécessaire que l'élève comprenne bien que l'ordre est interverti quand on dépasse l'octave et qu'on recommence à chiffrer les sons de la seconde octave avec les sept premiers nombres. Si I est dans un interligne, VIII est sur la ligne : c'est donc une nouvelle série qui recommence à VIII redevenu I, et cette fois sur la ligne : les sons supérieurs III (*dixième*) V (*douzième*), VII (*quatorzième*) sont alors sur la ligne ; en réalité il n'y a de

changé que le point de comparaison qui a été remonté d'une octave ; les 9e, 11e, 13e, 15e (II, IV, VI, VIII) sont toujours respectivement sur un point de la portée analogue à celui qu'occupe le son I qui a servi de point de départ.

Cette observation n'a plus d'objet quand on fait la lecture en employant le nom des notes.

Exercices de lecture sur la portée.

73. — Au tableau noir, on inscrit sur la portée supérieure la série générale des sons ; cette série devant servir pour un grand nombre de leçons, on peut la fixer en la dessinant avec de la couleur blanche.



Le maître choisit comme premier son la ronde placée sur la première ligne et inscrit au-dessus des notes les chiffres consécutifs de I à VIII; la portée présente donc la figure suivante :

Lecture tous les degrés chiffrés (**lecture parlée**).



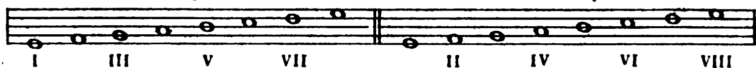
Le chiffrage montre que DEUX SONS QUI SE SUIVENT DE LIGNE A INTERLIGNE, ET RÉCIPROQUEMENT, FORMENT UNE SECONDE. Sans chanter, les élèves, à l'indication de la baguette, énoncent les nombres représentés par les chiffres romains, en montant, puis en redescendant de VIII à I; ensuite ils disent : de I à II, une seconde ascendante; de II à III, une seconde ascendante; de VIII à VII, une seconde descendante, etc.

74. — Le maître rappelle que les sons pairs sont symétriquement placés; qu'il en est de même des sons impairs. Il fait lire, successivement et à plusieurs reprises, les sons I, III, V, VII, placés *sur* les lignes, et les sons II, IV, VI, VIII, placés dans les interlignes, en montant et en redescendant.

Sons pairs ou impairs seuls chiffrés alternativement.

a) Effaçant alors les chiffres impairs, il fait lire les sons pairs ; réinscrivant les chiffres impairs et effaçant les chiffres pairs, il fait lire les sons impairs en montant et en descendant. L'exercice se figure ainsi :

Lisez les sons pairs: Lisez les sons impairs:

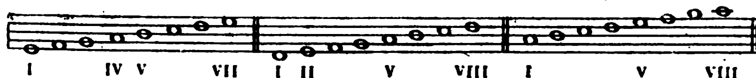


Cet exercice et les suivants seront faits en déplaçant le son I, dès que la lecture aura été assurée le son I étant à une place donnée.

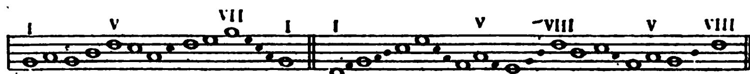
Lecture, certains sons arbitrairement choisis seuls chiffrés, de moins en moins nombreux.

b) Le maître efface progressivement un certain nombre de chiffres et fait nommer les degrés intermédiaires par leur chiffre, d'abord dans l'ordre de la série, puis dans un ordre de plus en plus disjoint. Ces exercices

peuvent se figurer ainsi (on suppose que le son I est déplacé d'un exercice à l'autre) :



Quelques chiffres étant inscrits I, V, VIII, par exemple, la baguette indiquera les autres dans l'ordre suivant, les enfants nommant les degrés non chiffrés par leur chiffre : la quarte sera repérée par la tierce, la sixte par la quinte (deux tierces superposées), l'octave par la septième (trois tierces superposées), c'est-à-dire que chaque intervalle formé asymétriquement sera rapproché de la seconde conjointe, supérieure ou inférieure, suivant les cas.



On procédera plus tard de même façon pour la lecture des notes avec leurs noms.

Nécessité de déplacer fréquemment le son I sur la portée.

75. — Le déplacement du son I est nécessaire pour que l'enfant ne s'habitue pas à le situer à un endroit immuable sur la portée, et il faut reconnaître que cette habitude visuelle s'acquiert vite et qu'elle est difficile à déraciner. Chaque fois que l'on déplacera le son I, il sera nécessaire de chiffrer toute la série et de la faire lire en montant et en descendant. Après quelques lectures, cette nécessité n'existera plus, les enfants discernant très vite l'emplacement d'un chiffre quelconque sur la portée, par rapport à un son I indiqué comme repère.

Lecture chantée : intervalles de seconde.

76. — Ces exercices de lecture parlée terminés, et ils peuvent l'être rapidement, le maître passera à l'étude de l'intonation des intervalles de seconde.

Ces nouveaux exercices se feront également à la baguette, sur la portée fixe et d'après un plan identique à celui qui vient d'être exposé pour la lecture parlée, en ce qui regarde les indications chiffrées ; au début les huit sons seront chiffrés ; progressivement on supprimera un certain nombre de chiffres pour ne plus laisser subsister que le chiffre I, qui sera inscrit chaque fois que le son I sera déplacé sur la portée. On aura soin également de changer assez fréquemment la hauteur sonore de la tonique.

Il faudra prendre garde toutefois de n'opérer ces divers changements (*emplacement du son I, hauteur sonore de la tonique*) que si l'on est assuré que la lecture de la série, dans une position donnée de I, est bien assimilée visuellement.

(Les tableaux d'exercices figurent l'ordre dans lequel les sons doivent être présentés AVEC LA BAGUETTE sur la série inscrite à demeure au tableau noir. Il n'y aura donc pas lieu, pour le maître, de les transcrire, mais il devra s'en assimiler la progression, telle qu'elle est indiquée.*)*

Interrogations.

77. — Tous les exercices seront entrecoupés de questions portant sur les notions déjà connues et que le maître rattachera autant que possible à l'exercice actuellement en cours. C'est ainsi que ces interrogations pourront affecter la forme suivante :

— Que faites-vous en ce moment? — Je chante.
— Que chantez-vous? — Des sons.
— Quel rapport y a-t-il entre ces sons? — Un rapport d'intervalle.
— Que signifie le terme intervalle? — La différence de hauteur entre deux sons.
— Comment évaluez-vous cette différence? — En comptant les sons.
— Comment les comptez-vous? — Par unités successives.
— A quoi rapportez-vous ces unités? — Au son I.
— Comment s'appelle ce son I? — Tonique.
— Quelle place occupe la tonique dans la gamme? — Le premier degré.
— Vous chantiez (IV-V, par exemple) : comment se nomment les degrés qu'ils occupent? — Sous-dominante et dominante.
— Comment se nomme l'intervalle qui les sépare? — Une seconde.
— Comment reconnaît-on une seconde sur la portée? — A ce que les signes qui représentent les deux sons se suivent d'une ligne à l'interligne immédiatement supérieur ou inférieur, ou d'un interligne à la ligne immédiatement supérieure ou inférieure.
— Pourquoi dites-vous « *supérieur et inférieur* » en désignant les sons? — Parce que l'un des deux est plus haut que l'autre.
— S'ils étaient à la même hauteur, y aurait-il un intervalle? — Non, il n'y aurait qu'un son répété deux fois à la même hauteur.
— Comment qualifie-t-on cette répétition du même son? — Unisson.
— Mais ne peut-on répéter deux sons semblables sans faire un unisson? — On peut répéter le son I plus haut.
— A quel intervalle? — A l'octave.
— Qu'est-ce donc que l'octave? — C'est le huitième son conjoint après le premier.
— Chantez donc les huit sons.
— Comment nommez-vous ce que vous venez de chanter? — La gamme.
— Qu'est-ce donc que la gamme? — C'est la réunion des sept sons de l'échelle musicale.
— Quand on chante la gamme en comptant de I à VIII, comment qualifie-t-on ce mouvement de la voix? — On dit qu'il est ascendant.
— Quand vous la chantez en comptant de VIII à I? — Descendant.
— Que représentent ces chiffres? — Des degrés de la gamme.
— Vous m'avez dit qu'entre les degrés, il y a des intervalles : comment nomme-t-on l'intervalle composé de deux degrés conjoints? — Seconde. — De trois degrés? — Tierce, etc.
— Est-ce que j'ai la même voix que vous? — Non.
— Le son de votre voix est-il semblable au son de l'harmonium? — Non.
— Par quoi diffèrent-ils? — Par le timbre, etc., etc.

78. — On peut ainsi, en enchaînant étroitement les questions, s'assurer que les élèves ont retenu les définitions qui leur ont été données et qu'ils se rendent un compte bien exact de l'objet de ces définitions et des faits dont elles sont l'expression. Cette façon de procéder est bien préférable aux questionnaires habituels qui n'établissent pas de relations entre des faits connexes, chaque question n'envisageant qu'un point limité d'un objet ou d'un fait et ne permettant pas de se rendre compte si l'élève a réellement saisi les rapports de dépendance qui s'établissent entre ces points limités.

Premiers exercices d'enregistrement auditif (dictées orales).

79. — En même temps qu'on vérifiera ce côté théorique de l'enseignement on pourra s'assurer que l'enregistrement auditif des sons est bien établi ; que l'enfant a gardé le souvenir précis des rapports des sons, but même de cette éducation de l'oreille.

A cet effet, on posera à l'élève une nouvelle série de questions d'ordre pratique. Exemple :

— Je donne le son I : chantez la série jusqu'à VIII.

— Je donne le son II : descendez à I; III, descendez à II ou montez à V, etc., en augmentant chaque fois la grandeur des intervalles à compléter.

— Je chante I, III : quel est le son intermédiaire? (*Ne jamais admettre une réponse parlée : un son musical ne doit pas être parlé, il doit être* CHANTÉ. Cette observation est valable pour tous les cas où il est question de sons musicaux, quelle que soit l'occasion qui leur donne naissance.)

80. — Dès que la série paraîtra bien enregistrée et que les enfants auront acquis et gardé la mémoire des différentes secondes de la gamme, on fera l'exercice suivant, — cet exercice se fera également sur l'échelle chiffrée des sons avec deux baguettes — premier pas vers le chant d'ensemble, et en même temps vers l'audition et l'enregistrement des sons simultanés (intervalles harmoniques).

Le maître divise la classe en deux groupes de nombre égal : il explique qu'il va faire donner l'intonation d'un certain degré de la gamme par un groupe ; cette intonation devra être soutenue sans interruption jusqu'à ce que le maître en indique une autre, qui sera également soutenue de la même façon. Le second groupe aura à son tour à donner les intonations successives des degrés qui lui seront indiqués et à soutenir ces intonations jusqu'à ce qu'il lui soit prescrit d'en changer.

Exemple :

Le maître dit (après avoir donné l'intonation du son I) :

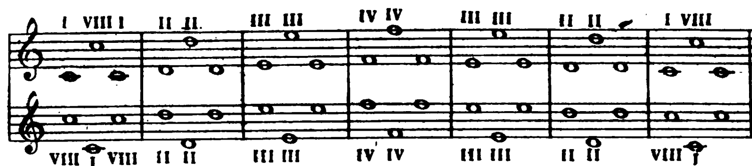
Au 1er groupe:	*Au 2e groupe:*
Donnez le son I.	
	Donnez le son II.
Descendez à VII.	
Montez à I.	— Descendez à I.

Premiers exercices à deux parties. Ils affectent la forme de dictées orales.

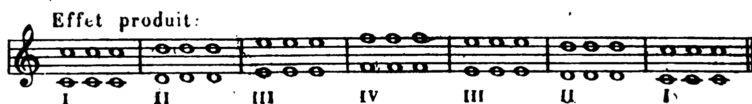
81. — La réalisation sonore de cet exercice donnera un ensemble à deux parties (nº 1) ; l'exercice pourra être poursuivi de façon à donner les réalisations suivantes :

1° 2° 3°
2e Groupe
Donnez II (ou la 2de supre) I
Donnez III IV III (ou montez d'une 2de)
I II III IV V
1er Groupe
Donnez I (ou descendez de 2de) VII I
I VII I
I VII I II III

Pour faire bien enregistrer dans la mémoire les octaves et surtout démontrer l'identité des sons octaviés, on divisera les enfants en deux groupes chantant la série des octaves par mouvement contraire, l'un faisant une octave ascendante, pendant que l'autre fait la même octave descendante, ainsi que l'indique l'exercice ci-dessous.



Puis on fera remarquer aux enfants, en le reproduisant sur l'harmonium, que l'effet produit par l'ensemble des voix a été celui-ci :



Ce résultat équivaut donc à chanter tous les sons de la gamme simultanément à deux hauteurs différentes.

Premier exercice d'audition de sons simultanés.

82. — Le maître frappera alors un son et demandera aux enfants combien il frappe de sons. La réponse obtenue, il frappera une octave, puis trois sons formant deux octaves, et, chaque fois, posera la question : *Combien fais-je entendre de sons?*

Faisant entendre la seconde I-II, il posera encore la même question — puis la renouvellera pour la seconde III-IV et VII-VIII.

83. — Il demandera quelle est l'impression produite par l'octave I-VIII comparée à celle de I-II; puis de III-IV, ces sons étant frappés simultanément?

Frappant deux sons simultanément à l'octave, le maître fera remarquer qu'il est difficile de les différencier, de les séparer; ils se confondent, donnant l'impression d'un seul son ; ils *sonnent ensemble*, on dit qu'ils sont *consonants*, qu'ils forment une *consonance;* il en est de même pour les octaves, les tierces, les sixtes, dont on donnera, en les frappant harmoniquement, de nombreux exemples.

Frappant ensuite simultanément les deux sons d'une seconde mineure, par exemple : *do ré* ♭, à l'harmonium et conservant les touches baissées, il fera remarquer les *battements* que produit la dissonance ainsi entendue. Les deux sons semblent *aboyer*, si l'on peut dire, l'un contre l'autre. *C'est qu'ils ne sont pas d'accord;* quand deux personnes ne sont pas d'accord, on dit qu'elles ont une *dis*cussion, une *dis*pute, qu'il y a la *dis*corde entre elles ; la syllabe (préfixe) *dis* indique toujours que les mots expriment une idée de *dés*accord.

Quand deux personnes ne sont pas d'accord, c'est que généralement chacune désire une chose différente.

Il en est de même des sons qui ne sont pas d'accord, parce que l'un désire monter, pendant que l'autre veut descendre, ou que l'un des deux veut rester en place pendant que l'autre veut descendre ou monter d'un degré. On les met d'accord en laissant chacun d'eux suivre sa *résolution* de monter, descendre ou rester en place.

Par exemple dans le cas présent, si on laisse *ré* ♭ en place et qu'on fasse descendre *do* d'un degré en le remplaçant par *si* ♭, on entend une tierce mineure qui est une consonance.

On dit alors que *do* est *dissonant* par rapport à *ré* ♭, que la seconde mineure est une *dissonance* et que cette *dissonance do* a fait sa résolution sur *si* ♭ en produisant une consonance.

Quand deux chiens se disputent de très près, ils se mordent : de loin, ils aboient plus ou moins fort, suivant la distance qui les sépare.

De même deux sons dissonants très rapprochés *mordent* l'oreille plus fort que s'ils sont éloignés, s'ils forment un intervalle plus grand : si l'on frappe *ré*♭ *do* simultanément (septième majeure), les *battements* sont moins accentués, la dissonance est moins dure pour l'oreille.

On apprendra par la suite à connaître les principales harmonies dissonantes et la façon dont, par leur résolution, on les amène à des consonances.

Notion de la **consonance** *(octave) et de la* **dissonance** *(seconde).*

Dans l'octave, l'impression est douce à l'oreille; dans la seconde, elle est désagréable. C'est que les deux notes de l'octave donnent un *son semblable*, elles s'accordent si bien qu'on les confond, on dit qu'elles sont *consonantes*. La seconde, quand les deux sons qui la forment sont entendus simultanément, donne une impression dure; les sons ne *s'accordent* pas ensemble ; ils sont *discordants*; mais par opposition à ceux de l'octave qui forment *consonance* (étant consonants), on dit de ceux de la seconde qu'ils forment *dissonance*, parce qu'ils sont dissonants.

***L'octave* est une *CONSONANCE*.**

***La seconde* est une *DISSONANCE*.**

84. — Lorsque plusieurs personnes font de la musique en même temps, on entend bien que toutes ne jouent pas les mêmes sons; comment peut-on arriver à reconnaître quels sons joue tel ou tel exécutant, ou simplement combien de sons se font entendre à la fois?

Comment on arrive **à écouter** *deux sons* **entendus** *simultanément.*

Pour cela, il faut apprendre à ÉCOUTER ce qu'on *entend*, comme on s'exerce à REGARDER ce qu'on VOIT. *Entendre* et *écouter* ce n'est pas la même chose ; *voir* et *regarder* non plus. Si je demande qu'on me dise combien il y a de livres sur les rayons d'une bibliothèque, combien de patères à un porte-manteau, on me répondra : « Il faut que je compte. »

85. — Cela prouve une chose : qu'on ne peut regarder deux choses à la fois; on les *voit* ensemble; mais on les *regarde* l'une après l'autre. Si je dis à un enfant : « REGARDE *ton doigt et dis-moi ce que tu* VOIS ? » l'enfant sera embarrassé : il faut lui faire observer qu'il *voit* bien son doigt dans sa forme générale, mais qu'en réalité, il *regarde* successivement chacun des points de ce doigt et *qu'il ne peut en regarder qu'un à la fois.* Mais il *regarde* tous les points successifs du doigt, garde le souvenir de chaque point et finalement les assemble dans sa mémoire pour avoir l'idée de la forme du doigt ou des signes particuliers qui l'ont frappé.

Il a donc fait une *analyse* et une *synthèse*.

Il en est de même pour les sons musicaux : on ne peut en *écouter* deux à la fois, bien qu'on les *entende simultanément*.

86. ***Donc, pour pouvoir ÉCOUTER deux sons et obtenir L'IMPRESSION qu'on les ENTEND ensemble, il faut en rapprocher le plus possible les intonations*** **comme ceci : (le maître frappe deux sons à l'harmonium, en succession d'abord lente, puis de plus en plus rapide, jusqu'à ce que les sons se confondent pour l'oreille.)**

Les sons simultanés analysés successivement puis rapprochés dans un mouvement de plus en plus rapide (resserrement dans le temps).



Si l'on regarde la main qui frappe les touches, on voit qu'au moment où la vitesse est le plus grande, les doigts semblent s'appuyer simultanément sur le clavier : c'est une impression du même genre qui se produit dans l'oreille; c'est celle aussi qui résulte, au cinématographe, du passage très rapide devant les yeux d'une série de photographies dont chacune représente un instant extrêmement court dans un mouvement ; presque tous les enfants connaissent ce jeu qui consiste à faire tourner rapidement une allumette en train de charbonner et dont l'extrémité brille ; la rapidité du mouvement laisse dans l'œil la sensation d'un cercle lumineux continu, alors qu'il n'y a qu'une étincelle qui change trop vite de place pour que nous puissions compter chacun des points qu'elle parcourt; une baguette vivement agitée semble une surface continue, etc.

Comparaisons avec des faits connus d'ordre différent, mais analogues au point de vue de la sensation de continuité et de simultanéité.

87. — C'est en s'entraînant à séparer ainsi les sons simultanés et à les rassembler ensuite qu'on arrive à les *écouter* ensemble.

Quand on *entend* deux sons simultanés, un des deux frappe plus que l'autre ; c'est généralement le plus aigu; par l'exercice, on arrive à garder rapidement la mémoire du plus grave ; on le recherche en partant du plus aigu et on arrive à reconstituer l'ensemble dans sa pensée, à entendre *intérieurement, dans sa tête,* les deux sons à la fois ; c'est une opération du même genre qui vous fait souvenir que l'ensemble des lettres *ain*, par exemple, correspond au son *in*. Si vous pensez le mot *teint,* vous vous représentez tout de suite l'*orthographe du mot,* c'est-à-dire l'ensemble des lettres qui, réunies, correspondent au son *teint* ; et c'est infiniment plus compliqué que de retenir deux sons musicaux simultanés et de se les *représenter mentalement*.

88. — Essayez de chanter ainsi I-II ou II-III ou III-IV, d'abord très lentement, puis de plus en plus vite, vous aurez la sensation de la simultanéité des deux sons. Vous les entendrez encore mieux si, tous, vous vous mettez à chanter ensemble les deux mêmes sons successifs; comme vous ne chanterez pas tous le même son au même moment, le résultat sera inévitablement que vous entendrez simultanément les deux sons, et vous les distinguerez facilement l'un de l'autre, chacun d'eux ayant été chanté successivement par tous.

89. — *A mesure qu'on étudiera un intervalle nouveau et que cet intervalle sera enregistré dans la mémoire, on fera des exercices analogues d'audition simultanée* des sons constitutifs de l'intervalle étudié, sans qu'il soit besoin de revenir sur cette indication, donnée ici une fois pour toutes.

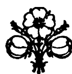
90. — Avant de passer à l'étude de l'*intervalle de quinte,* et tout en poursuivant cette étude, le maître fera chanter un certain nombre de leçons contenant des successions de secondes et d'octaves ; il donnera, sur la portée fixe (série des sons), les indications avec la baguette en *rythmant lui-même* chaque leçon telle qu'elle est figurée dans la série des exercices; la leçon donnera ainsi l'impression qu'elle est mesurée.

On y ajoutera les exercices indiqués à deux voix, que l'on pratiquera très fréquemment, chaque fois avec les intervalles étudiés auparavant.

Exercices de lecture à 3 parties sur la portée fixe (série des sons).

91. — Lorsque les maîtres pourront le faire — et cela seul est possible à ceux dont l'éducation musicale a été suffisamment développée, — on inscrira au tableau la série des sons, en *noires,* aussi rapprochées qu'il sera possible de le faire sans nuire à leur visibilité et à la clarté de la disposition. Sur cette série, avec deux doigts de la main gauche et un de la main droite, on pourra indiquer un ensemble de *trois parties différentes :* cette sorte d'exercices sera basée principalement sur les progressions harmoniques les plus usitées. On peut cependant figurer ainsi un assez grand nombre de *chorals* à trois parties. C'est là un exercice qui intéresse vivement les enfants ; il contribue à la rapidité de leurs progrès, par l'attention qu'il exige, en même temps que par le plaisir qu'il leur fait éprouver.

De toute façon, les leçons à deux parties, pratiquées ainsi qu'il a été dit, peuvent être transcrites au tableau et servir d'exercices de lecture à vue à deux voix ; mais, au début, il est préférable de les faire exécuter avec deux baguettes, la transcription sur deux portées ne pouvant se faire qu'après que l'enfant aura pris connaissance de la mesure.



Sommaire-Résumé de la 4e Leçon

(TITRE XI)

L'intervalle de quinte, cinquième son conjoint après un autre : en montant la série, **quinte ascendante** ou **supérieure,** en la descendant, **quinte inférieure** ou **descendante** : on l'écrit 5te.

Exercice sur l'intervalle de quinte, **sur l'échelle chiffrée,** à la baguette, lentement, en rectifiant les intonations par la vocalisation sur A.

Revenir à l'étude de la seconde ; reprendre les exercices du Titre X ; **chaque exercice lu deux fois sur la portée,** une première fois avec les chiffres, une seconde fois en vocalisant sur A, chaque fois en battant deux temps sur chaque son avec l'indication « **Respirez** ! » donnée de deux en deux sons. **Insister toujours beaucoup sur ces exercices, les seuls propres à fixer la série dans la mémoire.** Changer la place du son I sur la portée assez fréquemment, pour éviter que l'élève ne s'habitue à le fixer en un point invariable.

Changer également la hauteur du son I, pour pouvoir aborder sans effort les sons supérieurs ou inférieurs de l'octave.

Reprendre ensuite les exercices d'octave, en procédant comme pour la seconde, afin d'étudier sans effort les octaves dépassant la série dans les deux sens.

Quand on sent que la série des sept sons, la seconde et l'octave, sont enregistrés d'une façon assez sûre (contrôle fait par des interrogations à forme de dictée orale), on reprend **sur la portée** l'étude de l'intonation des quintes.

Calcul numérique des quintes : en montant, jusqu'à IV, **ajouter le nombre** 4 au chiffre du degré inférieur pour trouver la quinte supérieure ; à partir de V, la quinte supérieure se trouvant au-dessus de VIII, **retrancher** le nombre 3 du chiffre du degré inférieur (de V à VIII), la différence donne le degré formant la quinte supérieure.

En redescendant de VIII à V, retrancher le nombre 4 du chiffre supérieur pour avoir le degré formant quinte inférieure : à partir de IV jusqu'à I, **ajouter** 3.

Interrogations sur la façon de calculer les quintes supérieures ou inférieures d'un degré donné : « Tel degré étant donné, quelle sera sa quinte supérieure ou inférieure ? »

Continuation des exercices d'intonation des quintes ; ces exercices seront faits sur la portée, de moins en moins chiffrée, à la baguette et lentement ; on battra deux temps et les respirations seront prises en levant la baguette et **au commandement « Respirez ! » La respiration prenant deux temps,** la battue de la mesure ne devra pas être interrompue.

Premiers exercices de lecture à deux parties sur la portée fixe au tableau (successions de secondes et octave); chaque partie étant indiquée par une baguette, ou un doigt et une baguette.

Exercices de différenciation des secondes, quintes et octaves entendues simultanément, les intervalles frappés à l'harmonium ; l'élève devra :

1° Répéter les sons ;

2° Compter les degrés conjoints en partant de l'un des sons ;

3° Qualifier numériquement l'intervalle ;

4° Dire si le mouvement est ascendant ou descendant.

Exercices de dictée orale sur la seconde, l'octave, la quinte :

1° Un son étant donné, chanter sa seconde supérieure ou inférieure ; son octave, sa quinte supérieure ou inférieure en faisant, pour ces deux derniers intervalles, entendre les degrés intermédiaires.

2° Chanter une seconde, une quinte, une octave (ascendantes ou descendantes) en partant d'un son émis par l'élève. Insister sur ces exercices ; au début, les élèves ont quelque hésitation : il ne faut pas s'y arrêter.

Le maître frappant des sons successifs à l'harmonium; les élèves devront indiquer les degrés entendus. On partira du premier degré en chantant les degrés intermédiaires. (Cet exercice peut comprendre tous les intervalles de la gamme.) L'élève indiquera chaque fois si le mouvement est ascendant ou descendant. Étude d'un chant scolaire (par audition directe).

TITRE XI :

QUESTION : L'intervalle de quinte.

*La **quinte** cinquième son conjoint, après un son quelconque, dans l'ordre de la série.*

92. — Nous avons appris à reconnaître, dans la gamme, l'intervalle le plus petit (*la seconde*), et le plus grand (*l'octave*).

De même que la *seconde* est l'intervalle qui existe entre deux sons conjoints (immédiatement consécutifs) de la série, et que cet intervalle se produit entre deux sons se succédant à une unité de différence;

de même que l'*octave* est le *huitième* son conjoint après un autre, mais que, à l'exception de I et de VIII qui, quoique identiques, sont affectés de deux chiffres différents, tous les sons *octaviés* (émis à l'octave) portent le même chiffre;

de même, *le cinquième son conjoint après un autre* **se nomme** ***quinte***, *on l'écrit en abrégé* : 5te.

Sur la portée, une 5te comprend un espace de 3 lignes successives ou de 3 interlignes successifs.

93. — Par conséquent le cinquième son, en montant après I, est V; en descendant, le cinquième son après V est I : on dit le *cinquième* son en comptant toujours, comme nous l'avons fait pour la seconde et l'octave, le son d'où l'on part comme premier son. C'est pourquoi, pour trouver la quinte supérieure d'un degré, on ajoute 4 et non 5 au chiffre de ce degré; exemple : $1 + 4 = 5$.

Calcul numérique des quintes.

La quinte supérieure de I est donc $1 + 4 =$ V.
— — II — $2 + 4 =$ VI.
— — III — $3 + 4 =$ VII.
— — IV — $4 + 4 =$ VIII.

A partir du 5[e] degré, les quintes supérieures dépassent l'octave; on a alors :

La quinte supérieure de V est II de la série supérieure
— — VI est III — —
— — VII est IV — —
— — VIII est V — —

Il en est de même en descendant : à partir du 4[e] degré, les quintes inférieures appartiennent à la série descendante inférieure :

La quinte inférieure de IV est VII de la série inférieure
— — III est VI — —
— — II est V — —
— — I est IV

Procédé mnémonique pour calculer les quintes.

94. — On pourrait faire trouver ces degrés, pour les quintes ascendantes, en continuant à ajouter 4 au chiffre du degré inférieur (en montant) et en ramenant l'intervalle redoublé à son chiffre d'intervalle simple; un calcul plus simple permet de trouver, par une soustraction, le chiffre du degré cherché. Il est basé sur ce fait qu'entre le 5[e] degré d'une série et le 8[e], on compte trois sons ou degrés; la quinte cherchée se compose évidemment de ces 3 sons auxquels s'ajoutent un certain nombre de degrés dépassant l'octave jusqu'à complément de l'intervalle de quinte.

On n'a donc qu'à retrancher le nombre 3 du chiffre même du degré inférieur dont on cherche la quinte supérieure, pour avoir immédiatement le chiffre du degré qui forme cette quinte.

On se rappellera ainsi que :

La quinte supérieure du V[e] degré est $5 - 3$ ou II[e] degré au-dessus de l'octave.

La quinte supérieure du VI[e] degré est $6 - 3$ ou III[e] degré au-dessus de l'octave.

La quinte supérieure du VI[e] degré est $7 - 3$ ou IV[e] degré au-dessus de l'octave.

La quinte supérieure du VIII[e] degré est $8 - 3$ ou V[e] degré au-dessus de l'octave.

95. — Pour trouver les quintes descendantes, quand elles appartiennent à la série *inférieure* à I, on *ajoutera* 3 au chiffre représentant le degré dont on cherche la quinte inférieure (à partir du IV[e] degré, en descendant).

La quinte infre de IV est 4 + 3 ou VIIe degré de la série inférieure.
— — III est 3 + 3 ou VIe — — —
— — II est 2 + 3 ou Ve — — —
— — I est 1 + 3 ou IVe — — —

Application de ce procédé à tous les intervalles.

96. — Le procédé est le même pour tous les intervalles formés par deux sons appartenant respectivement à deux séries successives. Le chiffre à retrancher ou à ajouter varie nécessairement suivant la grandeur de l'intervalle.

Pour la *tierce :*
on *ajoute* 5 à partir de II, en *descendant;*
on *retranche* 5 à partir de VII en *montant.*

Pour la *quarte :*
on *ajoute* 4 à partir de III en *descendant;*
on *retranche* 4 à partir de VI en *montant.*

Pour la *quinte :*
on *ajoute* 3 à partir de IV en *descendant;*
on *retranche* 3 à partir de V en *montant.*

Pour la *sixte :*
on *ajoute* 2 à partir de V en *descendant;*
on *retranche* 2 à partir de IV en *montant.*

Pour la *septième :*
on *ajoute* 1 à partir de VI en *descendant;*
on *retranche* 1 à partir de III en *montant.*

On remarquera bien que : pour un intervalle *ascendant* (supérieur), on *retranche* et que pour un intervalle *descendant* (inférieur), on *ajoute.*

97. — On peut se servir, au début, de ce moyen mnémonique; mais il est préférable que les élèves acquièrent aussi vite que possible la notion exacte de tous ces intervalles, et le meilleur procédé est de leur faire répéter à plusieurs reprises les chiffres supérieurs et inférieurs de tous les intervalles, sur chacun des degrés de la gamme, à mesure que l'on étudie l'un ou l'autre de ces intervalles.

On apprendra donc par cœur la série ascendante des quintes :

(I-V) (II-VI) (III-VII) (IV-VIII) (V-II) (VI-III) (VII-IV) (VIII-V).

Et la série descendante :

(VIII-IV) (VII-III) (VI-II) (V-I) (IV-VII) (III-VI) (II-V) (I-IV).

Ces notions une fois données et comprises, on passera de suite à l'étude et aux intonations des quintes, d'abord sur l'échelle chiffrée, puis sur la série des sons inscrite à demeure sur la portée au tableau, en suivant la progression indiquée pour les exercices.

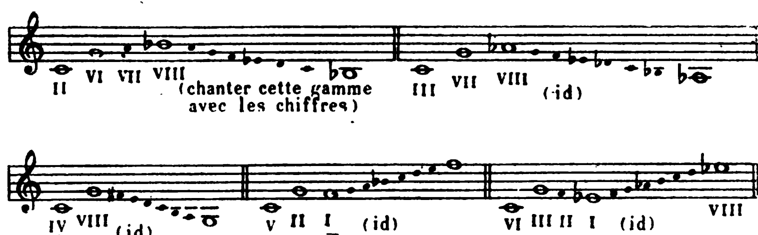
Procédés à employer pour l'enregistrement uditif des quintes.

98. — L'intervalle de quinte, comme celui d'octave, est étudié en faisant entendre les degrés intermédiaires entre les sons extrêmes. Ces sons extrêmes seront répétés plusieurs fois lentement, surtout les *sons graves*, que les enfants, au début, ont plus de peine à retenir que les *sons aigus* qui les frappent davantage, quand les deux sont émis consécutivement.

L'enfant retient rapidement l'intervalle disjoint I-V. Il a plus de peine à s'assimiler les autres quintes. On peut lui faciliter grandement cette assimilation en lui montrant l'analogie des quintes I-V, II-VI, III-VII, V-II, VI-III : il suffit de lui faire chanter sur *do-sol*, par exemple, les chiffrages successifs des quintes de I à V : ainsi il se rend compte que l'effort vocal à faire est le même pour toutes les quintes justes et que leurs intonations sont analogues.

Cet exercice ayant été fait une fois, le maître le reprendra, en se portant chaque fois, *par degrés conjoints chiffrés*, à la tonique déterminée par les chiffrages successivement différents de la même quinte.

Exemple $\left(\text{en partant de } \frac{\text{I} \quad \text{V}}{\textit{DO, SOL}}\right)$:



99. — Cet exercice sera répété ensuite par les élèves. Il leur prouve expérimentalement que chaque son peut être pris comme tonique et donne déjà l'idée des tonalités autres que *DO*. Plus tard, on fera la même expérience sur les autres intervalles. Mais on insistera sur ce fait que l'analogie n'existe réellement entre les quintes, que si l'on considère l'intervalle en tant que disjoint : si on fait entendre les sons intermédiaires, les quintes n'ont plus le même *aspect tonal*, si l'on peut dire. Il en est de même des autres intervalles. Toutes ces notions, d'ailleurs, seront données progressivement, et ressortiront de ce qui sera appris plus tard sur la fonction tonale des intervalles *entendus avec leurs sons intermédiaires* — notions extrêmement importantes au point de vue de la formation musicale de l'oreille et que les enfants saisiront parfaitement en étudiant et en comparant les différentes tierces majeures et ordinaires.

100. — Le maître veillera avec le plus grand soin à la justesse des intonations et les rectifiera toujours par la vocalisation sur A.

Dans la série IV-VIII, on surveillera l'intonation VI-VII : l'enfant, emporté par le sentiment diatonique, et par le caractère tonal du IV[e] degré, a tendance à faire de ce IV[e] degré une tonique, du moins au début de ces exercices.

Mais c'est surtout dans la série descendante VIII-IV que l'intonation de VIII-VII devra être surveillée; si l'on a laissé reposer l'enfant quelque temps sur le son IV, l'instinct tonal le porte à faire une dominante du son VIII et à faire entendre *un ton* entre VIII et VII.

Cette faute ne se produit pas toujours, mais il suffit qu'elle ait été constatée chez un certain nombre d'enfants, en général chez ceux dont le sens musical est le plus éveillé, pour qu'il soit nécessaire de la signaler, et de se tenir en garde.

La quinte et l'octave, intervalles consonants, donnant l'impression de repos complet.

101. — Quand la série des exercices de quinte sera terminée virtuellement, c'est-à-dire au moment où l'intervalle sera bien enregistré et retenu, le maître fera entendre simultanément les deux sons d'une quinte. Comme il a été fait pour l'octave et la seconde, il demandera aux enfants quelle est l'impression produite; si elle est agréable; on la comparera avec celle de l'octave et de la seconde; on dira alors que *la quinte est une consonance; comme l'octave et la quinte donnent une impression de repos complet, on dira que l'octave et la quinte sont des consonances parfaites.* On fera ensuite de nombreux exercices d'audition de deux sons simultanés pour différencier la quinte de la seconde et de l'octave, en posant chaque fois la question : « *Combien de sons?* »



Sommaire-Résumé de la 5e Leçon

(TITRE XII)

Révision rapide des exercices précédents (secondes, octaves, quintes) sur la portée chiffrée, en ne laissant que trois chiffres I, V, VIII, puis deux, puis un seul. Prendre des toniques élevées (fa, sol, la bémol comme sons I) qui permettent d'étudier les intervalles de la série inférieure. Reprendre, pour cette lecture, les exercices de seconde du début. Étude des octaves, VI-VI, V-V, IV-IV, III-III, etc.

XII

Après quelques exercices rythmiques à la baguette, les élèves battant la mesure, aborder l'étude de la notion de durée.

Que signifie le mot **durée**? A quoi sert le signe ○ employé jusqu'ici? Quelle est l'utilité des mouvements réguliers de la main? Ces mouvements ne pourraient-ils être plus rapides, plus lents? Qu'en résulterait-il? Et si nous soutenions le même son, en continuant à plusieurs reprises les mêmes mouvements? Qu'expriment les mouvements réguliers du balancier d'une horloge? Tout cela est du **temps.**

Que font les aiguilles de la montre? Que faisons-nous en marchant? en levant et abaissant le bras? Comment peut-on représenter l'espace parcouru par des signes? (Lignes, divisions de la montre, mètre, etc.)

Le temps s'évalue donc par des mouvements ; le mouvement se mesure par l'**espace** parcouru.

Questions semblables sur les lettres, les mots, une page imprimée? **Espaces** remplis de figures de sons qui, pour être prononcés ou écrits, demandent du **temps.**

Si on divise la portée en parties égales, renfermant chacune un son de durée égale, que fait-on? A quoi ressemblent ces divisions? A quoi sert le mètre, à quoi servent les divisions du cadran de la montre? L'enfant doit trouver les expressions « **mesurer ; mesure** ».

En chantant « **J'ai du bon tabac** », en dehors des différences de hauteur ne peut-on constater entre les sons une différence de durée? Dites une phrase quelconque : toutes les syllabes durent-elles le même temps? Indiquer les plus longues ; les plus courtes.

L'ensemble de ces durées est figuré par la place que tiennent les notes, les mots; on va chercher à représenter les différences de leurs durées par des signes.

Première recherche d'un signe de division de la durée correspondant à deux mouvements de la main.

Quels moyens peut-on employer pour exprimer que l'air noté sera chanté plus vite? Les mouvements de la main trop rapides gênent ; et puis, comment mettre de l'ordre dans les sons, si nous avons deux signes différents pour deux vitesses différentes ?

En parlant, toutes les syllabes sont-elles dites de la même façon? Les expressions « **plus fort** », « **appuyer** » doivent être trouvées. De même doit être recherché le geste qui appuie. Explication sur le groupement d'un **frappé** suivi d'un **levé**.

Comment on rend la figure de la ronde deux fois plus courte en durée. Valeur de la **blanche** par rapport à la **ronde,** toutes deux **signes de durée** (ou **figures de durée**).

Il manque un **levé** dans une mesure : comment le remplacer? Allonger le son du frappé. Notion de **la liaison,** signe de **durée** (ou **figure de durée**).

Peut-on trouver un autre moyen de remplacer le levé qui manque? Quand on parle, tous les mots se succèdent-ils sans interruption? Par quoi sont-ils séparés? Et quand on chante? Ces **silences** en musique se comptent comme temps **silencieux.**

La pause. La demi-pause.

Qu'est le **mètre** par rapport aux autres mesures? La musique a aussi son unité de durée — **la ronde** — dont la valeur est déterminée par le chant plus ou moins rapide d'une même mélodie, ou simplement de la gamme mesurée inscrite au tableau (mesures avec ronde). Exercer les enfants à reconnaître que l'unité de durée est variable dans sa durée réelle. La division en deux parties égales (**blanche**) suit les variations de durée de la **ronde.**

Raisons de la figure de la **noire** (quart de la ronde).

Chiffrage de la mesure à deux temps. Partant de la fraction 1/1 pour exprimer la durée de la ronde, faire rechercher la fraction représentant les durées de la blanche et de la noire.

Définition de l'**unité de mesure (figure qui dure une mesure),** éviter la confusion avec la même notion dans le système métrique ; **ici, l'expression signifie figure de durée unique pour toute la durée d'une mesure.** Faire trouver l'unité de mesure répondant aux fractions 2/1, 2/2, 2/4.

Définition de l'**unité de temps (figure qui dure un temps),** tous les temps d'une mesure donnée étant égaux. Faire rechercher les unités de temps des mesures à 2/1, 2/2, 2/4.

Sens des expressions « **battre la mesure** », « **battue de la mesure ou des temps** ». Exercice sur la battue de la mesure, sans lecture ni chant pour commencer.

Comparaison des représentations, **pour un temps donné** (durée d'une seconde à la ronde), de la chanson « Frère Jacques » à 2/1, 2/2, 2/4.

Provoquer les réflexions des enfants à ce sujet ; combien de syllabes dites dans telle version, par rapport à une autre version, dans un même temps? etc.

Résumé des notions acquises sur la durée. Interrogations.

Exercices de lecture sans chant d'abord, puis avec chant d'abord à 2/2. Commencer par la gamme mesurée et représentée au tableau, à 2/2, en rondes, puis en blanches, Reprendre, à 2/2, les premiers exercices sur les secondes en les transcrivant, mesurés, au tableau.

Continuation de la dictée orale sur secondes, quintes, octaves.

Exercices d'audition de sons simultanés.

On peut dès maintenant commencer à demander aux enfants de noter chez eux, en chiffres, la mélodie d'une chanson connue d'eux. Ils devront simplement reproduire les degrés successifs par des chiffres (romains de préférence), sans préoccupation de mesure.



Des indications leur seront données concernant l'emplacement du chiffre, variable dans sa hauteur, les mouvements ascendants ou descendants marqués par des obliques, l'unisson par un trait horizontal.

TITRE XII :

QUESTION : Comment on *mesure la durée* dans la musique. — Les *durées* (ou *valeurs* de durée). — Comparaison des valeurs de durée : les *accents*, le *temps*. — *Signes de durée*. — Le *silence* a une durée : *signes des silences*. — La *mesure* à deux temps.

---

102. — Quand on se déplace pour aller d'un point à un autre, on *parcourt* un certain espace. Pour *mesurer* cet espace ainsi parcouru, on le *divise* en parties égales qu'on ajoute les unes aux autres et que l'on *compare* à un autre espace déterminé : on peut ainsi l'*évaluer*, si on veut, en *pas égaux*. Si l'on fait se succéder ces pas égaux avec la même vitesse, chaque pas aura une *durée* égale à celle des autres pas; en comptant le nombre de pas égaux en longueur et en durée, on saura combien de *temps* s'est écoulé depuis le moment où l'on est parti jusqu'au moment où l'on est arrivé.

Comment on évalue le temps par du mouvement.

103. — Que fait le professeur de gymnastique? Il fait *compter* d'une façon régulière chaque mouvement exécuté ; chaque mouvement représente donc un *temps* égal. Tous les élèves qui font chacun de ces mouvements dans le même temps, l'accomplissent, non pas ensemble, mais *avec ensemble*, ce qui n'a pas le même sens.

Ce mouvement est le signe du temps.

Pour marquer le pas *avec ensemble*, il faut que tout le monde lève et abaisse le pied au même *moment*, pendant le même temps, égal pour tous : là encore le *mouvement* est le *signe du temps.*

Les aiguilles, placées sur le cadran de l'horloge, parcourent des divisions égales pendant des durées égales ; elles accomplissent des mouvements régulièrement égaux pendant des temps égaux : leur *mouvement* est encore le *signe du temps;* elles *marquent ainsi le temps* même pour le paresseux qui ne fait aucun mouvement, qui passe son temps à ne rien faire : le balancier de l'horloge, par son mouvement, aussi bien que l'aiguille du cadran, par le sien, *compte le temps* pour le paresseux qui ne remue pas. *Les divisions du cadran, avec leurs chiffres, sont les signes visibles de l'espace parcouru et du temps employé à ce parcours.*

Nous aussi, nous avons déjà fait comme l'horloge : en chantant, nous avons pris l'habitude de faire avec la main deux mouvements réguliers et alternatifs de *bas* et de *haut.* Nous allons maintenant chercher la signification exacte de ces mouvements, les ordonner en séries régulières et *les représenter par des signes appropriés.*

La durée des sons ***évaluée** par des mouvements égaux et réguliers de la main.*

104. — D'après ce qui vient d'être dit, nous pouvons déjà affirmer que *chacun de ces mouvements est le signe d'un temps passé à faire entendre un son;* si nous accomplissons plusieurs de ces mouvements pendant que nous soutenons le même son sans l'interrompre, nous pouvons dire que *la durée de ce son sera* **d'autant plus grande** *que nous aurons fait* **plus de mouvements réguliers** *pendant que nous le soutenons.*

Si nous appelons *temps*, la durée de chaque mouvement régulier, nous dirons que *le son aura duré un, deux, trois, quatre temps*, selon que nous aurons fait *un, deux, trois, quatre mouvements égaux de la main* pendant que nous le soutenons sans l'interrompre.

105. — Pour pouvoir reconnaître à la vue la durée exacte des sons, c'est-à-dire le nombre de mouvements réguliers qu'on accomplit pendant qu'on les soutient, il nous faut des *signes* qui représentent exactement cette durée.

Que représentent les lettres qui composent les mots? — Des *sons.* — Les *mots*? — Des séries de sons successifs. — Pour émettre les sons successifs qui composent les mots, les phrases, il faut du *temps* : les mots, les phrases imprimées sont aussi des signes qui, *par l'espace qu'ils occupent,* pourraient être considérés comme représentant le *temps* nécessaire à leur lecture ou à leur écriture. Cet espace est, quand nous lisons, *parcouru* par l'œil : l'œil met un certain temps à parcourir une ligne, une page : son mouvement, d'un bout à l'autre de la ligne, du haut en bas de la page, représente le *temps employé à lire,* et aussi le *temps* employé à écrire ou à prononcer l'un après l'autre tous les mots des phrases. Les lettres peuvent donc, aussi bien qu'elles représentent des sons, exprimer la durée du *temps* nécessaire à émettre ces sons.

106. — On pourra, plus tard, revenir sur cette comparaison pour

faire comprendre que tous ces signes ne peuvent indiquer que *des durées relatives à une certaine vitesse d'émission.* C'est ainsi que le même nombre de lettres, s'il est écrit ou prononcé plus ou moins vite, représentera des durées plus ou moins longues. Il en est de même des signes musicaux : dans de certaines conditions, une ronde aura moins de durée qu'une noire employée dans d'autres conditions.

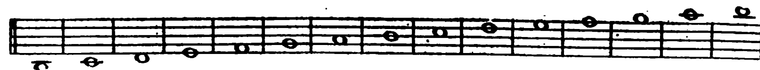
107. — On n'a pas besoin de *mesurer* exactement la durée des paroles; on ne parle pas tous à la fois. Mais comme, souvent, plusieurs personnes chantent à la fois, pour qu'elles puissent chanter avec ensemble, il faut qu'elles aient à leur disposition des *signes qui leur indiquent avec précision à quel nombre des mouvements de la main correspond exactement la durée de tel ou tel son.*

Voyez la série des sons inscrite sur le tableau : elle occupe un certain espace; nous pouvons dire que cet espace représente le temps nécessaire à chanter la série. Si nous faisons durer chaque son pendant deux mouvements (ou temps) de notre main, bas + haut, et que chaque mouvement dure une demi-seconde, par exemple, chaque son aura une durée exacte *d'une seconde :* la série représentera donc une série de *secondes* (durées) successives.

Temps égaux successifs indiqués par un trait de séparation qui les mesure.

108. — Nous pouvons indiquer cette succession de durées égales, comme on le fait sur le cadran d'une horloge, par des traits verticaux séparant chaque figure de durée, 𝅝, signe auquel nous avons déjà attribué cette signification.

Comme nous avons convenu de faire deux mouvements égaux pendant la durée de ce signe, nous saurons déjà que chaque division représente la durée de ces deux mouvements ou temps.



A quoi ressemble cette figure? — Elle rappelle la figure d'un mètre ou d'une fraction de mètre. — A quoi sert le mètre? — A *mesurer* des longueurs. — Le mètre est donc une *mesure;* chaque division du mètre est également une *mesure.*

Mesure : *barres de mesure.*

Appelons donc chacune de nos divisions « *mesure* », par analogie avec le mètre, et **chaque trait vertical « *barre de mesure* »**.

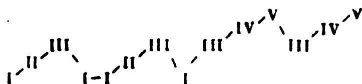
109. — Tous les morceaux de musique se présentent-ils avec l'allure régulière de la série ci-dessus? Non, car si nous chantons : *J'ai du bon tabac*, il est évident, à première audition, que les sons qui se succèdent n'ont pas tous la même durée. Il faut pouvoir les différencier les uns des autres et, par des signes, les représenter de façon précise, pour qu'on puisse, en les lisant, **apprécier et évaluer leur durée en mouvements réguliers et égaux de la main.**

Tout le monde connaît la chanson « *Frère Jacques* ». Chantons-en le début, comme on le chante habituellement :

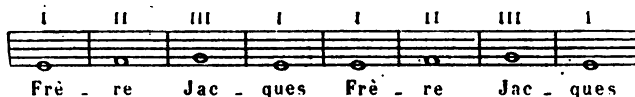
Première recherche de la durée par le nombre de mouvements égaux de la main.



Voici le chiffrage des sons qui composent cette chanson :



rien ne nous empêche de noter ces sons sur la portée, en intercalant une ligne de division entre chaque son :



et en faisant durer chaque son le temps nécessaire pour abaisser et relever notre main régulièrement, de la même façon que nous avons, tout à l'heure, chanté les sons de la série inscrite sur la portée.

110. — Mais si, en chantant ainsi, nous reproduisons bien les sons de la chanson, par contre, nous la chantons bien plus lentement : elle n'est plus tout à fait semblable à ce qu'elle était tout d'abord.

Comment remédier à ce défaut? En augmentant la rapidité de succession des mouvements de notre main? Mais alors, par leur rapidité même, ces mouvements vont devenir bien gênants, bien encombrants; nous retrouvons, il est vrai, à peu près la diction voulue en agissant ainsi : cependant ce n'est pas un moyen pratique. En voyez-vous un autre?

Nécessité de signes de durée représentant des vitesses différentes dans la succession des sons.

Ce serait de faire entendre un *son* sur chaque mouvement de la main, un pour le mouvement d'abaissement, un pour le mouvement d'élévation. Mais alors, comment faire comprendre que notre signe de durée, *la ronde*, n'équivaut plus qu'à la durée d'un *seul* mouvement de la main, alors qu'il a été convenu qu'il équivaut à la durée des deux mouvements? Comment indiquer que cette durée est modifiée, et de combien elle l'est?

Nous pouvons, il est vrai, imaginer un nouveau *signe* de *durée* qui équivaudra, dans le temps, à la moitié de la durée d'une *ronde*. Mais comment ordonnerons-nous ces signes, pour les faire entrer dans nos mesures? Comment saurons-nous sûrement que l'un des sons doit être émis en abaissant, l'autre en élevant la main? Voilà encore une nouvelle difficulté. C'est celle-là que nous allons essayer de résoudre en premier lieu.

C'est dans la voix parlée qu'on prend la notion de l'accent, du **temps fort** *ou* **faible**.

111. — Prononçons les paroles de notre chanson, sans en chanter la mélodie, mais avec la vitesse même attribuée à chaque syllabe quand on chante; et portons toute notre attention sur la façon dont nous disons ces mots : *Frère Jacques, Frère Jacques, dormez-vous, dormez-vous?*

Est-ce que nous prononçons toutes les syllabes de la même façon? Parmi les enfants, les uns trouveront que certaines syllabes sont dites *plus haut*, d'autres *plus vite* ou *plus lentement*. C'est exact; mais il y a des différences d'un autre ordre.

Pour trouver à cette question une réponse exacte, on demandera aux enfants de dire cette phrase aussi naturellement que possible,

comme on la dirait dans la conversation courante. D'abord, de quoi s'agit-il? D'un appel adressé à « Frère Jacques! » puis d'une question : « Dormez-vous? » N'y a-t-il pas, dans ces mots prononcés ainsi, des syllabes plus *appuyées* que d'autres?

Après quelques essais, on trouvera certainement que les syllabes *Frè*, *Jac*, *Dor*, *vous*, sont dites avec *plus de force* que les autres, sont *plus appuyées*.

112. — Quel geste fait-on avec la main qui *appuie*? — On l'abaisse. Or nous avons fait déjà ce geste d'abaisser (appuyer) la main. Nous pouvons faire en sorte que cet *appui* de la main se fasse en prononçant les *syllabes appuyées* : les syllabes moins fortes seront dites en *relevant* la main. Les syllabes *fortes* et *faibles* alternent régulièrement dans notre chanson; nous pouvons donc la dire en *abaissant* (ou frappant) la main et en la *levant* alternativement, selon que nous prononcerons des syllabes plus *fortes* ou plus *faibles* : nous aurons ainsi la possibilité de figurer nos deux syllabes dans une même mesure, achant que le premier *temps* de la durée sera *frappé*, le second temps *levé*.

On peut faire coïncider le geste d'appui de la main avec les syllabes fortes, le geste d'élévation avec les syllabes faibles.

— ◡	— ◡	— ◡	— ◡
F L	F L	F L	F L
Frè - re	Jacques	Frè - re	Jacques

(— signifie syllabe forte; ◡ syllabe faible ; les initiales F. L. correspondent respectivement au *frappé* et au *levé* de la main.)

Chacune des syllabes, qu'elle soit frappée ou levée, durant un *temps* égal (la moitié d'une seconde), nous nommerons sa durée *temps* et chaque groupe de *deux temps* (*frappé* + *levé*) renfermé entre deux traits de division se *nommera MESURE* à 2 temps = le 1er *temps* étant *FRAPPÉ* ou *FORT*; le *second temps LEVÉ* ou *FAIBLE*.

Mesure, à 2 temps, groupe de deux temps (frappé + levé) compris entre deux traits de division, le 1er temps toujours fort.

113. — Comme nous avons constaté que chaque *temps* égal a exactement la durée d'une *moitié* de 𝅝 ronde (puisque les deux réunis durent le même temps qu'une *ronde*) nous avons un moyen très simple de figurer cette durée d'une demi-ronde : c'est de couper notre ronde en deux moitiés; et, pour bien distinguer chaque moitié de son tout, de laisser une trace de cette division ⦶ 𝅗𝅥 𝅗𝅥 : la ligne dessinant la lame du couteau restera attachée à chaque moitié.

Division de la figure 𝅝 en deux parties égales représentant deux temps égaux.

Sur le papier, cette figure nouvelle représenterait un *espace BLANC*, entouré d'un trait noir : nous la nommerons *BLANCHE* et nous dirons :

1° *Qu'elle vaut (ou dure) la moitié d'une ronde* ;
et, réciproquement :

La **blanche** *moitié d'une ronde.*

2° Que *deux blanches équivalent à la durée d'une ronde : deux SONS (blanches) égaux pendant la durée d'UN SEUL son (ronde).*

Nous écrirons maintenant notre chanson avec la nouvelle *figure de durée*, la **blanche** :



114. — Je mets un signe ⊕ après la syllabe *vous?* Je me trouve en présence d'une difficulté qui me fait hésiter; je me souviens que nous avons dit que *toute syllabe forte occupe un premier temps* : or voici deux syllabes fortes consécutives! Comment résoudre cette difficulté, puisqu'il faut que chacune de ces syllabes soit sur un premier temps ?

En cherchant, nous allons trouver deux moyens de trancher la difficulté :

1° Donner au son de *vous* la durée d'une mesure (2 temps, 2 mouvements alternatifs de la main).

2° *Nous taire* pendant la durée du second temps.

115. — Nous pouvons employer l'un ou l'autre de ces moyens.

Dans le premier cas, nous écrirons deux fois le même signe, soit *deux blanches* consécutives placées sur la même ligne; comme la deuxième ne doit pas être répétée, nous devons trouver un signe qui indiquera que le son ne doit pas être répété, les deux sons n'en faisant qu'un seul, en quelque sorte.

*La **liaison**, prolongation d'un même son sur deux notes successives.*

Pour cela, nous imiterons ce qu'on fait, quand, ayant deux objets à porter, on les *lie* ensemble pour n'en faire qu'un seul paquet : nous ferons un lien, une *liaison*, comme on dit ici, et nous figurerons cette liaison par un trait courbe ⁀ qui, placé au-dessus ou au-dessous des deux blanches 𝅗𝅥‿𝅗𝅥, les reliera ensemble et assignera au son qu'elles figurent la durée de deux temps, c'est-à-dire une durée double de celle d'une seule blanche, ou, encore mieux, la durée d'une *ronde*, puisque nous savons déjà que *deux blanches* durent autant qu'une ronde.

Nous pourrons écrire indifféremment :



les deux formes d'écriture ayant la même signification; et nous retiendrons ceci, que : *une liaison placée sur deux figures de durée indique que le son doit être prolongé, **SANS REPÉTITION**, pendant tout le temps marqué par les figures de durée réunies ainsi.*

*La **liaison** est un signe de durée, ou mieux de prolongation de la durée.*

116. — *La **LIAISON** est donc un **SIGNE DE DURÉE**.*

Disons tout de suite qu'*on peut lier ensemble autant de sons qu'on veut, et qu'on indique ainsi qu'on doit prolonger le même son pendant tout le temps indiqué par les figures de durée suc-*

cessives, sans articuler chaque fois le son, **comme on le ferait, s'il n'y avait pas de liaison entre les figures de durée :**



La liaison peut se mettre aussi bien sur deux blanches que sur deux rondes, ou sur une ronde suivie d'une blanche **et réciproquement** **, comme nous apprendrons plus tard à le faire.**

Voilà donc élucidé le premier moyen de trancher la difficulté qui nous arrêtait : comment remplir le 2e temps sur *vous*?

117. — *Le second moyen,* nous l'avons dit, *consisterait à nous TAIRE pendant la durée du second temps.*

Il est des moments, dans le chant, comme dans la parole, où l'on fait silence.

Quand on se tait, que fait-on? On fait *SILENCE.*

En parlant, remarquez-le, on ne prononce pas tous les mots sans interruption ; entre chaque mot, on fait un court silence ; à la fin de chaque membre de phrase, de chaque phrase, de chaque série de phrases ou période, on fait des *silences* plus ou moins prolongés, suivant ce qu'on dit ; la durée de ces silences varie même avec les personnes. Elle n'a donc rien de fixe.

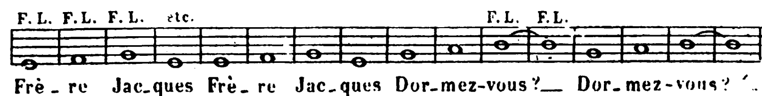
Il n'en est pas de même quand on chante, surtout quand plusieurs personnes chantent ou font de la musique en même temps. Pour qu'il y ait accord, que faut-il? que chaque personne émette un son déterminé à un même moment ; que ce son ait une durée égale dans toutes les voix ; en un mot, il ne suffit pas de chanter ensemble, il faut chanter avec ensemble. *Tout, dans la musique, doit être mesuré au point de vue de la durée, même les moments de silence.*

Il y a donc des TEMPS SILENCIEUX.

Il s'ensuit que le *silence* doit être mesuré comme les figures des *sons.* Le *silence* a une durée, et cette durée, comme celle des sons, doit être représentée par un *signe*, une *figure* bien reconnaissable.

Le silence est une durée, il lui faut un signe spécial, signe de durée : temps silencieux.

118. — Si nous avions continué à noter notre chanson en *rondes*, nous serions arrivés à constater, comme nous l'avons fait pour la notation en blanches, que la syllabe *vous* est articulée sur un son plus long *du double* que les autres sons de la mélodie; nous aurions écrit deux rondes liées ensemble:



Ou bien, dans le cas où nous aurions fait silence *pendant la durée d'une ronde,* il aurait fallu laisser une *mesure vide de ronde*. Plutôt que d'employer ce procédé négatif, nous conviendrons de repré-

senter *celle absence de son pendant toute une mesure par un gros trait horizontal placé sous la 4e ligne*.



***La pause**, silence de la durée d'une ronde.*

Par analogie avec les repos qu'on fait entre les exercices de gymnastique, nous l'appellerons *pause* et nous dirons que : *la figure de silence d'une durée d'une ronde* **est la *PAUSE*.**

***La demi-pause**, silence de la durée d'une blanche.*

119. — La blanche étant la moitié de la ronde, nous figurerons le signe du silence qui représente la durée d'une blanche par un trait horizontal un peu moins long que celui qui correspond à la ronde; pour ne pas confondre les deux signes, qui se ressemblent, *on placera le silence de la blanche au-dessus de la 3e ligne.*



Comme cette figure de silence équivaut, en durée, à la moitié de la *pause* (silence de la ronde), nous l'appellerons *demi-pause* et nous dirons que *la figure de silence de la durée d'une blanche* est une ***DEMI-PAUSE**. Comme il y a des TEMPS SONORES, il y a des TEMPS SILENCIEUX.*

Récapitulation.

120. — En récapitulant toutes les notions que nous venons d'acquérir, nous voyons que nous avons appris que :

1° Tous les sons n'ont pas la même durée.

2° La durée des sons se mesure par des mouvements réguliers et égaux de la main.

3° On groupe les sons entre des lignes verticales qui s'appellent *mesures* : chaque mesure correspond à un nombre déterminé de mouvements égaux de la main, ou *temps*.

4° Les *temps* de ces mesures sont donc égaux entre eux : *on les compte.*

5° Le premier temps d'une mesure est toujours frappé ; c'est un temps fort (*la main en bas*).

6° Les durées des silences se mesurent : *on les compte donc par temps.*

7° A des durées différentes de sons ou de silences, correspondent des signes d'écriture différents : ces signes sont *les figures de durée* (*figures de sons, notes* ou *figures de silence*).

La ronde, unité de durée.

121. — Comme nous sommes partis de la *ronde* pour évaluer la durée, de même que l'on part du *mètre* pour évaluer les *mesures*, nous dirons de ***la ronde*** qu'elle est **l'*unité de durée*.**

L'unité de durée n'a qu'une valeur relative; sa durée réelle est variable.

Mais, à l'encontre du mètre, longueur immuable, *mesure de valeur absolue*, notre unité, la ronde, a une durée *réelle* variable; elle peut durer dans le temps, tantôt plus, tantôt moins, puisque *nous pouvons chanter le même air plus ou moins vite, en le lisant avec les mêmes figures de durée.*

La blanche varie en durée réelle, proportionnellement à la ronde.

Il est évident que plus une *ronde* durera longtemps, plus la demi-ronde (blanche) durera également longtemps : chaque fois qu'on attribue une durée à la ronde, la blanche représente la moitié de cette durée.

122. — La notation en rondes et blanches représente en général des vitesses de succession des sons assez lentes. Beaucoup de chants sont d'une allure vive ; ils renferment des sons de durée souvent très inégale. Je pourrais, si je voulais, chanter *Frère Jacques* de bien des façons : d'abord, en gardant intact l'air, mais en le chantant chaque fois plus vite. Puis avec telle ou telle autre modification, par exemple :

1°

Frè - re Jac - ques Frè - re Jac-ques Dor - mez - vous?

2°

Frè-re Jac-ques Frè-re Jac - ques Dormez - vous?

3°

Frère Jac-ques Frère Jac-ques Dormez vous? Dormez - vous?

On entend, à première audition, que, dans ces différentes façons de présenter la mélodie, les mêmes sons ont des durées différentes, et que ces durées changent de proportions si on les compare entre elles.

Il est donc nécessaire que l'écriture de la musique puisse représenter des durées aussi diverses, d'une façon assez claire pour qu'on puisse les distinguer du premier coup d'œil.

123. — Nous avons chanté *Frère Jacques* en donnant à chaque syllabe d'abord la durée d'une seconde, ensuite la durée d'une demi-seconde; cette vitesse est encore trop lente; elle ne correspond pas à l'allure habituelle que l'on imprime à cette chanson : nous nous rapprocherons de la vitesse voulue, si nous chantons de nouveau, en faisant entendre quatre syllabes ou sons musicaux par seconde; c'est-à-dire avec une vitesse double de celle de notre dernière version.

Durée équivalant au quart de la ronde.

Chaque temps de notre chanson, ayant alors une durée moindre de moitié que celle d'une blanche, durera un quart de seconde, *un quart de la durée attribuée à la ronde.*

Pour figurer par un signe spécial cette nouvelle durée, qui équivaut au quart de celle d'une ronde, nous couperons cette ronde en quatre, et chaque partie, pour la distinguer, sur le papier, de la

blanche, sera noircie intérieurement de façon à former un petit cercle noir muni d'un trait, rappelant sa division d'avec la ronde ♩ ;

cette figure de durée sera appelée *NOIRE*.

La noire.

124. — Le silence ramené à la durée d'une noire sera représenté par une figure de pause *munie à gauche* d'une sorte de hampe, trait vertical descendant; le tout formant comme un 7 dessiné à rebours ; **on appelle cette figure de silence : SOUPIR *(silence de la durée d'une noire)*.**

On fera remarquer que, dans la musique gravée actuellement, on emploie, concuremment avec le signe du soupir, une autre figure, plus ornée, mais qui, en somme, dérive toujours de la coupure de la demi-pause par un trait oblique ; dans cette figure, pause et coupure sont représentées par des lignes courbes.

Cette nouvelle figure, semble-t-il, permet de mieux distinguer le soupir du demi-soupir.

Nous sommes donc en possession de trois figures représentant l'une une unité de durée o, la ronde; la seconde, la moitié de cette unité de durée 𝅗𝅥, la blanche; la troisième, le quart de cette unité ♩, la noire.

125. — **Tout groupement de deux de ces figures semblables, soit deux rondes o o, ou deux blanches 𝅗𝅥 𝅗𝅥, ou deux noires ♩ ♩; contenu entre deux lignes verticales, prendra le nom de *mesure à deux temps*.**

On donnera le même nom à tout groupement d'une de ces figures avec son signe de silence correspondant, soit : ronde et pause ; blanche et demi-pause ; noire et soupir ; que la figure de silence précède ou suive la figure de durée du son.

126. — Il est nécessaire que, au début d'un morceau de musique, on sache quelle est la nature du groupement des signes de durée qui constituent les temps de la mesure.

C'est par des chiffres qu'on indique si *chaque temps* est une ronde, une blanche, ou une noire. On aura ainsi :

La *ronde*, o unité de durée	**représentée par $\frac{1}{1}$**
la *blanche*, 𝅗𝅥 moitié de cette unité	**— — $\frac{1}{2}$**
***la noire*, ♩ quart de cette unité**	**— — $\frac{1}{4}$**

(Faire trouver ce chiffrage par les élèves.)

127. — Chacune de ces expressions numériques donnant *la valeur d'un seul* temps, **le nombre des temps sera fixé en l'indiquant comme chiffre supérieur** (*numérateur* **de la fraction).**

C'est ainsi que pour la mesure à deux temps que nous venons de constituer, on chiffrera (Faire trouver ce chiffrage par les élèves) :

Le chiffrage des mesures à 2 temps varie avec l'unité de temps.

2 = deux / 1 = unité de durée (ou ronde) .... = deux / ronde .... = 2 / o ... chaque temps est une ronde

2 = deux / 2 = demi unité de durée (ou demi ronde) ... = deux / blanches ... = 2 / 𝅗𝅥 .... chaque temps est une blanche

2 = deux / 4 = quarts d'unité de durée (ou quarts de ronde) ... = deux / noires ... = 2 / ♩ .... chaque temps est une noire

Le chiffrage d'une mesure à deux temps dépend donc de la figure de l'unité de temps.

On reviendra souvent sur cette notion que : chaque figure de durée (note) représente un nombre déterminé de mouvements réguliers et égaux de la main.

128. — De même qu'on a qualifié la ronde : *unité de durée*, puisqu'on en a tiré, par divisions égales, la blanche et la noire; de même on qualifie ***d'UNITÉ DE MESURE la figure de durée qui, à elle seule, SUFFIT A REMPLIR UNE MESURE*** (*ne pas confondre une unité de mesure avec une unité de comparaison).*

Unité de mesure, figuration par un seul signe de toute la durée d'une mesure.

(La définition de l'unité de mesure une fois donnée, faire trouver par les enfants la figure de l'unité de mesure de chaque groupement.)

Pour la mesure à $\frac{2}{1}$ — *l'unité de mesure est la DOUBLE RONDE,*

qu'on représente par une figure de ronde encadrée de deux traits verticaux et qu'on appelle *BRÈVE*; on la figure souvent ainsi :

Pour la mesure à $\frac{2}{2}$, *l'unité de mesure est la RONDE* 𝅝 :

Pour la mesure à $\frac{2}{4}$, *l'unité de mesure est la BLANCHE:* 𝅗𝅥

129. — **L'*unité de temps* d'une mesure est toujours la figure de durée qui remplit chaque temps de cette mesure (Faire trouver les unités de temps).**

Unité de temps.

Pour la mesure à $\frac{2}{1}$ (chaque temps = 𝅝), l'unité de temps est la *ronde*.

Pour la mesure à $\frac{2}{2}$ (chaque temps = 𝅗𝅥), l'unité de temps est la *blanche*.

Pour la mesure à $\frac{2}{4}$ (chaque temps = ♩), l'unité de temps est la noire.

L'unité de mesure est donc la valeur de durée égale à la somme des durées des temps de la mesure.

Battue de la mesure.

130. — Nous dirons maintenant de **l'ensemble des deux gestes, abaissement et relèvement réguliers de la main, qu'il constitue la *battue* de la mesure** à deux temps.

Battre la mesure signifie qu'on fait les gestes marquant les temps. Comme, ainsi que nous le verrons, il y a d'autres mesures que la mesure à deux temps, on indique les temps de ces diverses mesures par des gestes appropriés.

Mais, ***quelle que soit la mesure, le premier temps est toujours un TEMPS FORT, temps frappé, marqué par un mouvement d'abaissement* de la main : *dans l'écriture, le temps fort suit toujours immédiatement la barre de mesure.***

On compte les temps en les désignant numériquement, dans l'ordre où ils se succèdent.

Comment on bat la mesure à 2 temps.

La mesure à 2 temps, quelle que soit l'unité de temps, se bat toujours de la même façon : *1er temps en bas, 2e temps en haut*. On compte *un*, en abaissant la main; *deux*, en la relevant.

Les deux gestes doivent être faits avec la plus grande régularité ; l'appellation du temps (ou l'émission du son) doit coïncider rigoureusement avec le geste qui marque le temps.

Comment on doit exercer les élèves à associer la battue de la mesure au chant et à la lecture.

131. — Les élèves seront exercés fréquemment à battre la mesure :

1° En comptant les temps ;

2° En lisant les notes, chiffrées ou nommées, sans les chanter.

Chaque fois qu'on abordera un exercice nouveau, surtout dans les premiers mois des études, on en fera la lecture sans battre la mesure; l'enfant, préoccupé du geste, regarde sa main et ne lit pas, ou, s'il lit, ne fait pas le geste, ou le fait à contre-temps. Un entraînement assez long et très surveillé est nécessaire pour que l'association du geste à la vision et à l'émission du son devienne en quelque sorte machinal. Cette difficulté n'a rien qui puisse étonner, si l'on réfléchit que l'enfant doit, dans un même temps très court, regarder, trouver le nom de la note (ou son chiffre), sur la portée, par rapport au son I ; donner l'intonation du son; le soutenir pendant le temps indiqué par la figure de durée; enfin, associer à ces cinq opérations très différentes un geste extrêmement précis et régulier. On conçoit dès lors qu'un apprentissage soit nécessaire pour que tous ces actes s'accomplissent

simultanément; le temps en peut être de beaucoup réduit, si le maître a soin, dès le début, de veiller à ce que de mauvaises habitudes ne soient pas prises : une correction parfaite de tous ces éléments, étudiés séparément, avec soin et précision, contribuera à l'obtention de résultats rapides.

Toutes ces notions une fois données, le maître se rendra compte, par des interrogations immédiates, qu'elles ont été bien enregistrées et bien comprises.

Tableau d'ensemble des vitesses réelles et proportionnelles des durées.

132. — La notion du temps est difficile à saisir ; il en est de même des rapports exacts des durées. Pour les mieux faire comprendre, on figurera au tableau, sous les trois formes suivantes, la chanson de *Frère Jacques* :

Durée réelle:

1° 1 seconde 1 seconde 1 seconde 1 seconde

Frè - - - re Jac - - ques

2° Frè - re Jac - ques, Frè - re Jac - ques,

3° Frè-re Jacques, Frè-re Jacques, Dormez - vous Dormez - vous

1 seconde 1 seconde 1 seconde 1 seconde

(Insister sur la différence du nombre de syllabes prononcées dans les mêmes temps, les *compter*.)

Ce tableau, en même temps qu'il donnera aux enfants une idée de la *durée réelle* de chacun des sons, durée rapportée à celle de la seconde, leur permettra de saisir, d'une façon précise et actuelle, la proportion exacte des figures de notes, et leur durée relative à celle de la ronde.

Si le maître possède un métronome, en lui faisant battre une seconde pour la ronde, l'expérience sera complétée par le chant en durées proportionnelles, en lisant successivement de haut en bas, chaque version faisant entendre dans un même temps un nombre de sons double de celui de la version immédiatement supérieure; et, en lisant de bas en haut, un nombre de moitié moindre de celui de la version immédiatement inférieure.

133. — Cet exposé de la notion première des durées une fois terminé, le maître en résumera de façon précise les points principaux que tous les élèves répéteront à haute voix à deux ou trois reprises :

Définitions.

Les sons pouvant être prolongés pendant des durées différentes, ces durées différentes sont représentées par des signes différents :

***L'unité de durée est la ronde; elle se figure par* ○ *et se chiffre par* $\frac{1}{1}$.**

Toutes les figures de durée se déduisent de la *ronde* qui se

divise en *deux* parties égales, en *quatre* parties *égales*, en *huit* en *seize*, en *trente-deux* parties *égales*, etc.

Toutes les divisions de l'unité de durée se font donc par 2, par moitiés successives.

Chaque figure de durée vaut donc la moitié de la figure précédente, en partant de la ronde.

***La blanche vaut la moitié de la ronde* ; elle se figure 𝅗𝅥 et se chiffre par $\frac{1}{2}$.**

***La noire vaut la moitié de la blanche* ou *le quart de la ronde;* elle se figure ♩ et se chiffre par $\frac{1}{4}$.**

134. — *On appelle MESURE tout groupement de signes de durée (sons) représentant un nombre déterminé de mouvements égaux de la main (temps) :* on *FIGURE la mesure* par un espace où l'on inscrit les signes de durée dont le groupement constitue la mesure; cet espace est limité par deux traits verticaux appelés *barres de mesure.*

L'UNITÉ DE MESURE est la figure de durée qui, à elle seule, peut remplir toute la durée de la mesure.

135. — ***On appelle TEMPS LES DURÉES RÉSULTANT DE LA DIVISION EN PARTIES ÉGALES DU GROUPEMENT DE SONS APPELÉ MESURE. Le 1er temps d'une mesure est toujours un temps frappé (fort); tous les temps d'une mesure ont une durée égale, et correspondent à des mouvements égaux de la main.***
L'UNITÉ DE TEMPS est la figure de durée qui représente la totalité de chaque temps de la mesure.

136. — ***La mesure s'indique par deux nombres superposés : le nombre inférieur indique la figure de durée de chaque temps; le nombre supérieur indique le nombre de temps de la mesure.***

Cela n'est vrai que pour les mesures à temps simples, c'est-à-dire *binaires*. On reviendra plus tard sur cette définition, plus facile à comprendre exprimée ainsi que de la façon usuelle :

Le chiffre inférieur indique les fractions de ronde et le chiffre supérieur le nombre de ces fractions contenues dans la mesure.

Pour les mesures à temps ternaires, on emploiera les termes usuels; l'enfant en comprendra mieux la signification, étant alors plus instruit des choses de la musique.

137. — On ne chante pas tout le temps : les temps pendant lesquels on fait silence se mesurent et se comptent comme les temps chantés.

A chaque figure de durée chantée correspond une valeur ou figure de durée d'un silence équivalent :

A la ronde ***correspond la*** pause : 𝄻

***A la* blanche *correspond la* demi-pause : ▬**

***A la* noire *correspond le* soupir 𝄽.**

138. — *Les mesures à 2 temps* se chiffrent :

$\frac{2}{1}$, *deux rondes ou deux pauses ;*

on prononce : mesure à *deux-un* (deux unités de durée).

$\frac{2}{2}$, *deux blanches, ou une ronde ; deux demi-pauses ou une pause ;*
on prononce : mesure à *deux-deux* (deux demi-unités de durée).

$\frac{2}{4}$, *deux noires, ou une blanche ; deux soupirs* ou *une demi-pause ;*
on prononce : mesure à *deux-quatre* (deux quarts de ronde d'unité de durée).

139. — Dans toute mesure à deux temps, le premier temps (frappé) est *FORT*, le 2e temps (levé) *FAIBLE.*

140. — Quand on veut prolonger la durée d'un son pendant plusieurs temps ou plusieurs mesures, on rattache les figures de ce son l'une à l'autre par une *liaison. La liaison est donc un signe de durée* (ou plutôt de *CONTINUITÉ de durée*).

141. — *Une mesure peut commencer par un silence ; une ou plusieurs mesures peuvent être composées de silences* ; de même un temps d'une mesure peut être rempli par un silence.

Un premier temps silencieux ne cesse pas, pour cela, d'être un temps frappé, temps fort.

142. — Exercices de lecture avec les intervalles de *seconde, octave, quinte,* en battant la mesure à *deux temps.*

Ces exercices seront transcrits au tableau, alternativement en mesures à $\frac{2}{2}$ et à $\frac{2}{4}$; au début, comme le geste de battre la mesure préoccupe beaucoup les enfants, on fera chanter chaque leçon, le maître seul battant la mesure ; on lira ensuite en prononçant les chiffres des degrés, sans chanter, mais en battant la mesure. Enfin, on chantera en battant la mesure.

(Tout cela a été dit déjà : on le répète et on le répétera fréquemment, sans crainte des redites, à cause de l'importance de cette question.)

D'une façon générale, jusqu'à ce que les enfants aient pris l'habitude de battre machinalement la mesure, pour toute première lecture, on s'abstiendra de faire joindre au déchiffrage la battue du temps. Cette habitude s'acquiert d'ailleurs très vite : mais la battue ne deviendra correcte que si elle est surveillée très rigoureusement dès le début. Le maître doit veiller à ce que les gestes du *frappé* et du *levé* coïncident *exactement* avec l'émission du *son* : chaque geste doit être brusque, sec, précis, et, après le frappé, la main doit rester en place pour ne se relever qu'au moment même où le second

son de la mesure est proféré (Voir les conseils donnés § 44 sur la tenue du bras et de la main).

143. — Pour commencer, on pourra reprendre, en les transcrivant au tableau, un certain nombre des exercices déjà pratiqués sur les intervalles; on les groupera par mesures à $\frac{2}{1}$, $\frac{2}{2}$, $\frac{2}{4}$; on passera ensuite aux exercices suivants.

144. — Dans chaque exercice, la première mesure sera remplie par un *silence* (pause ou demi-pause, suivant les cas) afin que les enfants battent une mesure à vide, en ayant devant les yeux le signe de cette battue.

On conservera cette pratique, même pour les exercices qui, par la suite commenceront sur un deuxième temps. C'est une mauvaise écriture musicale que celle qui présente aux yeux une première mesure incomplète. Au point de vue de l'éducation, elle est doublement fautive, parce qu'elle amène toujours de l'hésitation dans l'attaque du premier son.



Sommaire-Résumé de la 6e Leçon

(TITRES XIII-XIV)

Révision des exercices de la leçon précédente.

XIII

Le nom des notes. Résumé des notions touchant la représentation des sons par des signes de durée. Les figures de sons notés sur la portée sont appelées **notes, figures de notes, valeurs de durée, valeurs : dénominations équivalentes.**

Substitution d'un **nom** au chiffre; un nom s'applique à un son de hauteur invariable; contrôle de cette hauteur par le **diapason.**

La gamme peut commencer par l'un quelconque des sons nommés : elle prend le nom du **son initial.**

Une note ne doit jamais être **parlée** (nommée par son **nom** sans chanter). Quand on nomme une note, on doit toujours faire entendre le son correspondant au nom.

Dénomination **par degrés** des sons de la gamme de Do, puis avec la fonction tonale de chaque note nommée.

Comme son I, le son Do peut être placé à toute hauteur sur la portée.

Noms (chiffres) **impairs** : Do, Mi, Sol, Si.

Noms (chiffres) **pairs** : Ré, Fa, La, Do.
occupent sur la portée des places respectivement symétriques **(lignes ou interlignes).**

I IV II VII
Noms (chiffres) pairs et impairs : Do Fa Ré Si etc... emplacements asymétriques **(lignes et interlignes).**

Détermination **avec leur nom** des secondes consécutives, des quintes, des octaves.

Interrogations. Exercices de lecture parlée, sur la portée, de tierce en tierce, puis de quinte en quinte, de septième en septième, puis les secondes, quartes, octaves.

XIV

Différenciation expérimentale du ton et du demi-ton. Le demi-ton chanté alternativement III-IV, IV-III ou VII-VIII, VIII-VII.

Exercices dans l'ordre indiqué au titre XII.

Secondes majeures, secondes mineures, ton, demi-ton.

Altération du son. Comparaison avec les trois inflexions du son E. Analogie du bémol et du dièze avec les accents de l'E. Le son garde également son nom quand son intonation est haussée ou baissée d'un demi-ton.

Le bécarre, son emploi après le bémol.

Exercices sur quelques sons altérés par bémol.

Altération ascendante (ou supérieure) par dièze.

Exercices sur les dièzes. Emploi du bécarre après les dièzes.

Composition de la gamme diatonique majeure, en tons et demi-tons.

Les secondes majeures et les secondes mineures dans la gamme diatonique majeure. Il n'y a jamais que deux demi-tons III-IV, VII-VIII.

Quintes et octaves intervalles parfaits ou justes.

Emplacements des quintes justes dans la gamme. **Une seule quinte diminuée** VII-IV.

Demi-tons diatoniques. Demi-tons chromatiques.

La gamme chromatique. Comment on l'étudie.

Récapitulation des notions précédentes.

Revenir aux exercices de lecture avec le nom des notes.

Les séries ascendantes de la gamme de Do, en partant successivement de Ré, Mi, Fa, puis, en redescendant à Sol, de Sol à Sol, La à La, Si à Si, Do à Do.

Exercices de lecture avec nom des notes sur les **secondes** (reprendre les exercices déjà lus en intonation chiffrée). Quelques lectures avec l'octave Do-Do. Lecture à 2 parties sur les secondes et octaves en nommant tantôt les chiffres, tantôt les notes.

Dictées orales sur les intervalles connus (secondes, quintes, octaves), en nommant les degrés, les intervalles.

Continuation des exercices d'audition de sons simultanés.

Chant scolaire.

Devoirs écrits, comme précédemment. Les élèves peuvent être exercés à noter les sons sur la portée et à transcrire les chants en **notes** avec le chiffrage indiqué au-dessous de chaque signe (ronde, blanche, noire, sans indication de mesure).

Exercices de lecture et d'intonation de demi-tons chromatiques, lus et chantés à mesure que le maître les inscrit au tableau.



TITRE XIII :

QUESTION : Le nom des notes. — Hauteur absolue des sons. — Diapason.

Résumé des notions apprises précédemment touchant la représentation des sons par des signes.

145. — Nous avons appris que :

1° On représente les *sons* et les silences par des *signes* ;

2° Les *signes* sont placés sur une *portée* suivant leur hauteur ;

3° Les *durées des sons* et des silences sont figurées par des FORMES différentes des *signes* ;

4° Ces formes sont *groupées* de façon que leur ensemble représente une succession de *durées* égales, appelées *mesures*, dont chaque *fraction égale* se nomme *temps*.

Nous avons donné des noms spéciaux :

1° Aux cinq lignes horizontales qui portent les signes des sons : PORTÉE ;

2° A certaines *formes* des signes de durée : BLANCHE, RONDE, NOIRE ;

3° Aux groupes égaux de durée : MESURES ;

4° Aux divisions égales de la mesure : TEMPS.

Les notes.

146. — Nous ferons de même pour **les *sons* lorsqu'ils sont notés sur la portée** ;

les signes qui les représentent ainsi sont des NOTES ;

les *formes* qui figurent ces notes sont des FIGURES DE NOTES ;

les *figures de notes*, représentant des durées, s'appelleront des *valeurs de durée* ou simplement des *valeurs* : on dit aussi quelquefois valeurs de notes ; mais c'est une expression impropre : le mot *note* est le nom *commun* du signe ;

la DURÉE est représentée par la figure de la note, ou par la figure du silence correspondant (valeurs de silences, figures de silences).

Tous ces noms ont été donnés pour permettre une plus grande précision de langage, quand on parle de la musique.

L'identité d'un son constatée par sa hauteur.

147. — Jusqu'ici nous avons désigné chacun des sept sons musicaux par un numéro d'ordre. Le chiffre ne nous renseigne pas sur l'*identité* du son : *le même chiffre peut s'appliquer à deux sons de hauteur différente*, donc *deux sons différents*, puisque nous avons choisi pour son I tantôt un son d'une certaine hauteur, tantôt un autre son, suivant que nous avions à lire des sons plus aigus ou plus graves ; en fait, parce que nous les trouvions mieux appropriés à la nature et à l'étendue de notre voix.

De même qu'en parlant des sept couleurs de l'arc-en-ciel, on ne dit pas la

première couleur, la deuxième couleur, etc., jusqu'à la septième, mais qu'on appelle chacune d'un *nom propre* qui, dès qu'il est prononcé, rappelle à notre souvenir la couleur même qu'il représente ; de même :

Pour préciser la hauteur exacte, invariable, *absolue*, de chacun des sept sons, on leur a donné des *noms propres, qui permettent de les identifier, quel que soit le degré qu'ils occupent dans une gamme :*

Les noms des sons.

DO. RÉ. MI. FA. SOL. LA. SI. DO.
I II III IV V VI VII VIII.

148. — Quand les sons sont présentés en successions conjointes — *secondes successives*, par conséquent, — ils gardent toujours ce même ordre; c'est-à-dire que si on commence une série par RÉ, les sept sons se suivent dans l'ordre RÉ, MI, FA, SOL, LA, SI, DO, plus RÉ, qui, ayant été pris comme premier son, se répète comme huitième (premier son d'une série supérieure partant de RE).

Chaque nom est attaché à une hauteur de son invariable (absolue).

149. — ***Chacun de ces noms est attaché à un son d'une hauteur invariable, ABSOLUE : cette invariabilité est telle que, en entendant un son, on reconnaîtra de suite un DO ou un MI ou un SOL.***

Le *nom* est donc la *propriété* du son auquel il appartient. C'est un NOM PROPRE ; comme celui d'une personne ou d'un objet déterminé permet de distinguer la personne ou l'objet, celui d'un son évoque immédiatement la hauteur de ce son et permet d'en donner l'intonation rigoureusement exacte.

Le diapason, contrôle et repère de la hauteur invariable des sons.

Cette intonation est contrôlée sur la hauteur du son LA, qu'on fait entendre au moyen du DIAPASON.

Le maître montrera et fera résonner un *diapason à branches* : il chantera le son en le nommant LA et en le faisant répéter par les enfants avec le nom de LA.

Comme on sait la place de ce son LA dans la série des sons commençant par DO, pour trouver MI, par exemple, on chante la partie de la gamme qui descend du son VI (LA) jusqu'au quatrième son conjoint: (LA) VI; (SOL) V; (FA) IV; (MI) III et l'on voit en même temps que MI est la quatrième note après LA en descendant, ou sa *quarte inférieure*.

Le son initial donne son nom à une gamme.

150. — Pour l'instant, nous étudierons la série ainsi nommée en donnant au *son DO* le chiffre I. *Dans ce cas nous dirons que nous chantons la gamme de DO.*

TOUTE GAMME donnant une mélodie analogue à la mélodie de la gamme de DO, mais commençant par un autre des sept sons, PREND LE NOM DU SON PAR LEQUEL ELLE COMMENCE.

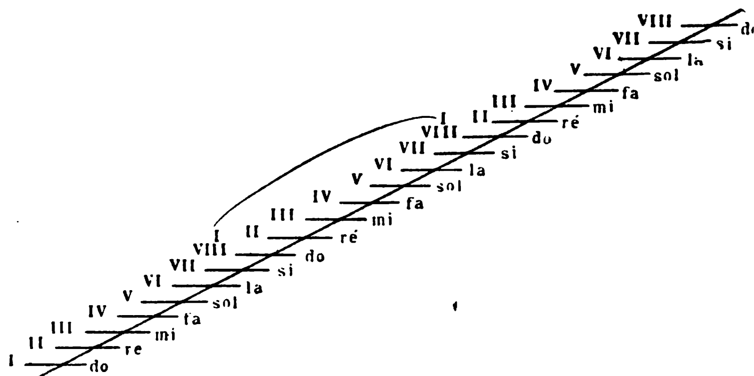
Ainsi la *mélodie de la gamme*, si elle est commencée sur le son RÉ, s'appellera gamme de RÉ : dans ce cas, RÉ sera I ; MI sera II ; DO sera VII et RÉ à l'octave sera VIII; *et la mélodie sera exactement la même qu'en* DO *mais plus haute d'intonation.*

Mais, comme on le verra, ce n'est pas la même mélodie qu'on fait entendre en partant de RÉ (ou de tout autre son), quand ce RÉ est *premier degré*, que quand on chante les sons de la série en partant de RÉ *deuxième degré*

de la gamme de do. Pour l'instant, nous ne faisons que donner une indication, pour éviter toute méprise.

151. — Insister sur ce point que, quand on chante, on chante un *SON do* ou *ré* ou *mi*, et quand on écrit ou qu'on lit, c'est la *NOTE do*, ou *ré* ou *mi*; en conséquence, quand on montrera une note sur la portée, **on exigera que l'enfant CHANTE LE SON *en prononçant le nom de la note* et qu'il ne se contente pas de DIRE le *nom*. *Un son musical ne doit jamais être parlé, mais il doit toujours être chanté.*** Se contenter de nommer le *son* de la note, ce serait comme si on répondait à la question : « Que dit telle personne dans sa lettre ? » « Elle dit des mots. »

152. — On représentera au tableau les séries successives de la gamme de DO, sous cette forme qui rendra tangible l'analogie des séries de DO avec les séries successives chiffrées : *Les gammes successives de* **DO.**



Les enfants seront exercés à chanter la gamme en donnant l'intonation, lentement et en mesure, avec le chiffre suivi du nom : *Fonction des notes de la gamme de* **DO** *d'après leur chiffrage (degrés).*

	Degré.	Nom.	Fonction.
Série ascendante :	*un*	DO	*tonique*
	deux	RÉ	*sus-tonique*
	trois	MI	*médiante*
	quatre	FA	*sous-dominante*
	cinq	SOL	*dominante*
	six	LA	*sus-dominante*
	sept	SI	*sensible*
	huit	DO	*tonique*
Série descendante :	*huit*	DO	*tonique*
	sept	SI	*sensible*
	six	LA	*sus-dominante*
	cinq	SOL	*dominante*
	quatre	FA	*sous-dominante*
	trois	MI	*médiante*
	deux	RÉ	*sus-tonique*
	un	DO	*tonique*

On reprendra chaque série, en nommant la note avec sa fonction dans la gamme.

On reviendra ensuite aux exercices de seconde, d'octave et de quinte, en alternant les intonations chiffrées et nommées.

153. — On fera remarquer que, *comme le son I peut être placé à n'importe quel endroit de la portée, la note DO,* représentant le son I, *jouit de la même propriété.* On changera donc fréquemment la place de la *note DO.* Cette pratique a une très grande importance, au point de vue de la lecture avec les clefs.

154. — Dans l'intervalle de l'octave:

Les notes de DO, MI, SOL, SI, correspondent aux chiffres im-
I III V VII
pairs : elles occupent donc des places symétriques sur la portée (lignes ou interlignes).

Les notes de RÉ, FA, LA, DO correspondant aux chiffres
II IV VI VIII
pairs, sont également placées symétriquement sur la portée.

(Faire cette démonstration en plaçant DO (I) successivement à toutes les hauteurs sur la portée.)

sur les lignes — I III V VII — DO MI SOL SI
dans les interlignes — II IV VI VIII — RÉ FA LA DO

dans les interlignes — I III V VII — DO MI SOL SI
sur les lignes — II IV VI VIII — RÉ FA LA DO

A un intervalle formé de sons pairs et impairs, correspondent des emplacements non symétriques. Ils vont toujours d'une ligne à un interligne, ou d'un interligne à une ligne.

155. — Après avoir expliqué, en montrant sur le tableau chacune des notes chiffrées et accompagnées de leur nom, les rapports d'intervalles qui se forment entre elles, le maître insistera sur ces deux points :

1° Deux nombres consécutifs dans l'ordre des unités, deux noms de notes consécutifs dans l'ordre de la série forment un *intervalle de SECONDE.*

2° Deux nombres différant de quatre unités (le 5e son après un autre) forment un *intervalle de QUINTE.*

La cinquième note nommée après une autre dans l'ordre de la série des noms est la *quinte supérieure de la première, si l'on suit l'ordre ascendant* ; — *la quinte inférieure de la première, si l'on suit l'ordre descendant.*

Rappeler, (ce qui a été déjà appris), la série numérique des secondes et des quintes.

Faire répéter à plusieurs reprises les noms des notes formant la série des quintes ascendantes :

(DO-SOL) (RÉ-LA) (MI-SI) (FA-DO) (SOL-RÉ) (LA-MI) (SI-FA)

et descendantes :

(FA-SI) (MI-LA) (RÉ-SOL) (DO-FA) (SI-MI) (LA-RÉ) (SOL-DO)

3° Deux notes portant le même nom sont toujours à l'*unisson*, *à l'octave*, ou à *la quinzième*, suivant les cas.

156. — De nombreuses interrogations seront posées :

Le son DO *peut être noté à toute hauteur sur la portée.*

— Quelle est la seconde ascendante (supérieure) ou descendante de telle note?

— Quelle est la quinte ascendante ou descendante de telle note?

— Chantez I-V (le premier son étant donné à sa hauteur); chantez II-VI, en nommant chaque fois les notes, etc.

— Chantez tel intervalle (seconde, quinte ou octave), en partant de tel son qui est telle note, etc.

— Si je chante ou fais entendre DO-SOL (avec leur hauteur réelle), donnez la *quinte supérieure* de *SOL* ou sa *seconde supérieure* ou son *octave* (*inférieure* ou *supérieure*, suivant la hauteur de la note supérieure donnée).

— Je chante ou joue RÉ-LA. Quel est l'intervalle? Donnez, après avoir chanté vous-même RÉ-LA, l'intervalle descendant DO-FA (ou telle autre quinte prise sur un intervalle disjoint de la note supérieure donnée) et nommez l'intervalle.

— Quel degré occupe dans la gamme telle note?

— Quel est le nom de ce degré (tonique, sus-tonique, etc.) ?

— Comment se nomme la dominante de la gamme d'*ut*? — La médiante ? etc.

157. — Les élèves seront exercés à rechercher la hauteur de chaque note de la série de DO avec le *diapason :* cette recherche se fera en prononçant le nom de la note cherchée et *en chantant chaque fois les notes intermédiaires*, s'il y a lieu, jusqu'à ce que l'intonation soit donnée avec justesse et que l'intervalle, avec le nom de ses composantes, soit assimilé et chanté sans hésitation.

Emplacement respectif sur la portée des sons nommés de la gamme de DO.

Dans les réponses aux questions posées sur es intervalles, *ON EXIGERA TOUJOURS LE CHANT ET LA DÉNOMINATION DES SONS DE NOTES INTERMÉDIAIRES*, et l'on sera très strict sur ce point, de la plus grande importance.

De nombreux exercices d'audition de seconde, quinte et octave, en intervalles mélodiques, seront faits, le maître chantant ou jouant à l'harmonium des notes successives, les enfants répétant la note et la nommant, tantôt par le nom seul, tantôt en accompagnant le nom de l'énoncé du degré chiffré, tantôt en indiquant la fonction (tonique, sus-tonique, etc.).

De la même façon seront recherchées les *quintes, secondes* et *octaves* en sons simultanés. Ces exercices alterneront avec la lecture chantée sur la portée : ils seront tantôt collectifs, tantôt individuels.

TITRE XIV :

QUESTIONS : Différenciation du ton et du demi-ton. — Le demi-ton diatonique. — Le demi-ton chromatique. — La gamme chromatique.

Place des tons et des demi-tons dans la gamme diatonique majeure. — Première notion de la tonalité. — Les tonalités différentes (*toniques* prises à toute hauteur sur l'échelle des sons). — Gammes diverses, toujours de construction identique. — Signes d'altération.

Différenciation des secondes III-IV, VII-VIII des autres secondes.

158. — Il arrive fréquemment qu'en descendant la quinte $\frac{\text{DO-FA}}{\text{VIII-IV}}$ ou en la remontant, l'enfant fait en tendre un *si*♭, marquant, par cette intonation, que le sentiment tonal (cadence parfaite) s'est déjà éveillé en lui. Il en est de même, mais plus rarement, pour les quintes $\frac{\text{RÉ-LA}}{\text{II-VI}}$ et $\frac{\text{MI-SI}}{\text{III-VII}}$ chantées par degrés conjoints en montant ou en descendant : l'enfant aura tendance à chanter ces quintes, prises isolément, comme une succession I-V (tonique-dominante). L'*éveil du sentiment tonal* se fait de bonne heure par la pratique des exercices d'éducation de l'oreillé.

On peut arriver à corriger empiriquement ces fautes, en faisant répéter, avec la rectification, l'intervalle défectueux III-IV ou VII-VIII jusqu'à ce qu'on ait obtenu l'intonation exacte du demi-ton. L'expérience prouve cependant qu'il est préférable de profiter de ces erreurs pour faire prendre conscience de la différence du ton et du demi-ton, d'une façon raisonnée ; l'intonation obtenue par répétition est un moyen précaire et aléatoire. L'enfant finit par la donner machinalement, mais sans jamais saisir la différence exacte des intonations des secondes majeure et mineure.

159. — Le procédé à employer est des plus simples : il consiste à démontrer que ***deux intonations successives (III-IV + III-IV)*** ou ***(VII-VIII + VII-VIII), donnent le même intervalle que I-II*** ou ***II-III*** ou ***IV-V*** ou ***V-VI*** ou ***VI-VII***, et que, par conséquent, **les intervalles III-IV ou VII-VIII sont de moitié moins grands que les autres intervalles de seconde.**

On pourrait, à la rigueur, ne donner les notions suivantes que dans les proportions jugées convenables, en les répartissant sur un certain nombre de leçons successives. Je crois que le maître aura tout avantage à les exposer en totalité, dès la première fois ; il y reviendra chaque fois qu'il sera nécessaire et insistera, au moyen d'exercices appropriés (tels qu'ils sont indiqués ci-après) sur les conséquences tonales qu'entraîne un changement d'attri-

bution, comme degrés d'une gamme, pour les *notes nommées*, et sur les altérations qui sont nécessitées par ce changement dans une gamme différente de la gamme de DO.

Toutes les explications qui vont suivre paraîtront longues à la lecture : on se rendra compte que leur exposition verbale, leur compréhension par les enfants, ainsi que leur application pratique, ne demandent que quelques minutes.

Différenciation expérimentale du ton et du demi-ton.

160. — L'enfant ayant une fois chanté par erreur DO, SI♭, LA, SOL, FA c'est-à-dire en réalité V, IV, III, II, I, au lieu de VIII, VII, VI, V, IV, on lui fait répéter à plusieurs reprises cette même quinte (par mouvements conjoints), en *intonation chiffrée* alternativement des deux façons suivantes :

1° DO (SI♮)



chantez : huit sept six cinq quatre

2° DO (SI♭)



cinq quatre trois deux un

On a bien soin de contrôler rigoureusement l'intonation de DO avec le diapason : on le frappe ensuite à l'harmonium et on continue à frapper les autres sons, pendant que l'enfant les reproduit, *dans un mouvement lent* (60 à la minute pour la ronde), en battant deux temps par ronde.

(Il va sans dire que le maître, pour donner ces notions, n'attendra pas que la faute d'intonation signalée se soit produite ; au cas où elle ne procurerait pas l'occasion voulue, on donnerait quand même les explications du ton et du demi-ton, mais en procédant toujours de la façon indiquée.)

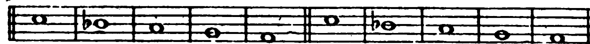
161. — Quand les deux quintes ainsi chiffrées sont chantées avec justesse, c'est-à-dire après trois ou quatre reprises, on recommence à les chanter en nommant les notes d'abord, puis les chiffres des degrés et les notes, alternativement, en appuyant SI chaque fois :

1°



DO SI LA SOL FA huit sept six cinq quatre

2°

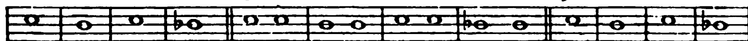


DO SI LA SOL FA cinq quatre trois deux un

S'il se produit encore une hésitation sur SI, on reprend immédiatement les intonations avec les chiffres des degrés.

Les intonations bien assurées, on reprend :

1° 2° 3°



huit sept cinq quatre huit DO sept SI cinq DO quatre SI DO SI DO SI

N. B. On répétera chaque groupe quatre fois au moins.)

Ces exercices, ainsi que les suivants, sont faits *auditivement*, sans indications au tableau ; le maître frappe les sons à l'harmonium, les chante, les qualifie (chiffrage, noms); l'élève répète chaque son avec la dénomination donnée par le maître.

162. — On continue ensuite par les exercices suivants, *rythmés :*

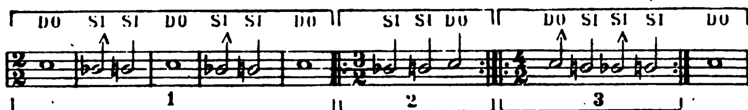
le premier, *à 2 temps* $\left(\frac{2}{2}\right)$ (120 à la blanche), *en appuyant fortement le SI*;

le 2e, *à trois temps* $\left(\frac{3}{2}\right)$, *en appuyant fortement SI*♮ ;

le 3e, *à quatre temps* $\left(\frac{4}{2}\right)$ *en appuyant fortement DO et SI*♭.

Ces rythmes se dégageront de la façon dont le maître lui-même chante ou joue l'exercice. Les élèves répètent, *en accentuant*, et sans battre la mesure.

Chacun de ces exercices doit être répété un assez grand nombre de fois, en nommant les notes, et avec des intonations rigoureusement justes et bien d'accord avec l'harmonium, qui ne cesse de contrôler chaque son:



163. — Nous avons donc, pour un même *nom « SI », deux sons différents*. En quoi consiste cette différence? — On répondra d'abord: « *Le chiffrage n'est pas le même.* » — C'est vrai; mais le chiffrage différent constate simplement que les sons sont différents : il n'exprime pas la raison de cette différence. Il faut amener les enfants à la réponse : « *La hauteur des deux SI n'est pas la même.* »

Quel est le plus haut des deux SI? Est-ce SI chiffré IV, ou SI chiffré VII?

Remarquez qu'ici l'élévation du chiffre n'a aucun rapport avec la hauteur du son ; cette élévation est relative à un son I, qui pourrait être LA ou SI indifféremment. La question d'ailleurs n'est pas embarrassante ; l'oreille guide déjà suffisamment l'enfant pour qu'il réponde sans hésiter que le son SI (IV) est plus bas que le son SI (VII). — (Il est nécessaire que toutes ces dénominations de sons et de degrés soient faites en chantant et avec des intonations exactes, les sons étant frappés en même temps à l'harmonium.)

On rendra tangibles les notions qui vont suivre par les exemples suivants :

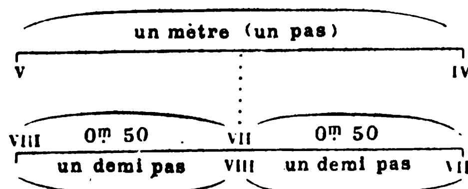
Je fais un pas d'une longueur d'un mètre en disant DO (*cinq*) au moment où j'appuie le pied gauche. En posant le pied droit à terre, je prononce SI (*quatre*).

Si je divise mon pas en deux, c'est-à-dire si, pour franchir la distance d'un mètre (longueur de mon pas $\left.\frac{\text{V-IV}}{\text{DO-SI}}\right)$, je fais deux pas plus

petits chacun de moitié, en appelant d'abord : *pied gauche-huit, pied droit-sept;* puis, de nouveau, ramenant mon pied gauche au niveau du droit, et faisant un second demi-pas, en répétant : *pied gauche-huit, pied droit-sept,* on comprendra que l'espace (intervalle) appelé $\frac{\text{V-IV}}{\text{DO-SI}}$ renferme deux fois l'espace (intervalle) VIII-VII.

Donc VIII-VII est égal à la moitié de V-IV.

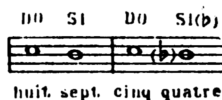
Pour fixer davantage cette notion, on présentera au tableau les dimensions respectives des deux sortes de pas :



L'enfant saisira alors rapidement le rapport du demi-ton et du ton.

164. — Nous avons trouvé que, par rapport à DO, $\frac{\text{SI}}{\text{IV}}$ est plus bas que $\frac{\text{SI}}{\text{VII}}$: l'intervalle entre $\frac{\text{DO}}{\text{V}}$ et $\frac{\text{SI}}{\text{IV}}$ est donc plus grand que l'intervalle entre $\frac{\text{DO}}{\text{VIII}}$ et $\frac{\text{SI}}{\text{VII}}$. De quelle quantité ?

Reprenons nos intonations de tout à l'heure :



Ayant chanté $\frac{\text{DO}}{\text{huit}}$ $\frac{\text{SI}}{\text{sept}}$, reprenons le son $\frac{\text{SI}}{\text{sept}}$ et, le chiffrant VIII, redescendons d'un degré, comme il suit, en prononçant pour le premier groupe : DO, SI, *huit sept* et, pour les deux autres groupes, simplement les chiffrages : *huit sept* ; *cinq quatre.*

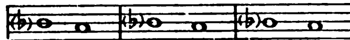


Faisant entendre deux fois ainsi la seconde VIII-VII, nous aboutissons à un son qui est identique au son $\frac{\text{SI}}{\text{IV}}$ entendu dans la seconde $\frac{\text{DO-SI}}{\text{V -IV}}$.

Qu'est-ce à dire, sinon que *la seconde V-IV est deux fois plus grande que la seconde VIII-VII*, bien que les deux sons qui composent ces deux secondes portent les mêmes noms DO-SI?

Toutes les secondes ne sont pas égales.

165. — Si le son $\frac{\text{SI}}{\text{IV}}$ est plus bas, par rapport à DO, que le son $\frac{\text{SI}}{\text{VII}}$, c'est qu'il a été éloigné de DO d'un intervalle égal à VIII-VII. Donc, si nous continuons à descendre la gamme vers $\frac{\text{LA}}{\text{III}}$ (son immédiatement inférieur à SI), nous allons certainement trouver entre $\frac{\text{SI}}{\text{IV}}$ et $\frac{\text{LA}}{\text{III}}$ un intervalle moins grand qu'entre $\frac{\text{SI}}{\text{VII}}$ et $\frac{\text{LA}}{\text{VI}}$ (1) : il devra nécessairement être moins grand de la quantité VIII-VII, puisque c'est cette quantité que nous avons reconnu avoir été ajoutée à la seconde $\frac{\text{DO-SI}}{\text{VIII-VII}}$ pour la transformer en $\frac{\text{DO-SI}}{\text{V-IV}}$. Rien n'est plus facile que de le prouver: nous n'avons qu'à procéder comme nous l'avons fait précédemment, en attribuant à $\frac{\text{SI}}{\text{IV}}$ le huitième rang d'une série et en chantant :



166. — Du même coup nous nous apercevons que **l'intervalle IV-III est identique à l'intervalle VIII-VII** et nous faisons la preuve que nous avons coupé l'intervalle $\frac{\text{SI-LA}}{\text{VII-VI}}$ en deux parties, dont chacune est égale à VIII-VII, ou à IV-III, puisque nous venons de reconnaître l'identité des intervalles IV-III et VIII-VII.

Nous avons aussi la preuve que **la seconde V-IV est égale à la seconde VII-VI**, puisque toutes deux ont été trouvées égales à deux fois l'intervalle VIII-VII (ou deux fois IV-III).

Puisque tous ces intervalles, aussi bien III-IV que VI-VII, ou VII-VIII que IV-V, sont des secondes, nous devons conclure que, *malgré leur dénomination commune*, ils ne sont pas égaux, III-IV et VII-VIII étant plus petits de moitié, les autres plus grands également de moitié.

167. — Nous démontrerons facilement que, *dans la gamme majeure, les intervalles I-II, II-III, IV-V, V-VI, VI-VII, sont des secondes égales entre elles et plus grandes de moitié que les secondes III-IV et VII-VIII, qui, nous l'avons vu, sont aussi égales entre elles.*

(1) Il est nécessaire que tous ces intervalles soient *chantés* ou *frappés à l'harmonium* par le maître, chaque fois qu'il sont mentionnés.

Si en effet nous chantons successivement, avec les chiffrages suivants :

Son I = DO Son I = FA

DO RÉ MI FA SOL LA | I II III IV V VI | V VI VII VIII II III

SOL LA SI DO RÉ MI | V VI VII VIII II III | I II III IV V VI

Son I = DO Son I = SOL

nous trouvons la seconde DO-RÉ affectée des chiffrages I-II, V-VI, IV-V; nous pourrions également la chiffrer II-III et VI-VII, en changeant l'intonation de I.

Mais nous ne pourrions pas chiffrer DO-RÉ par III-IV, ou VII-VIII, à moins de rapprocher RÉ de DO en baissant ce RÉ d'une demi-seconde ou, comme nous le verrons tout à l'heure, en haussant DO d'une demi-seconde pour le rapprocher de RÉ.

De même nous voyons par l'exemple précédent que III-IV est bien identique à VII-VIII, puisque les deux secondes MI FA et SI DO portent alternativement les chiffrages III-IV et VII-VIII.

168. — Les intervalles I-II, II-III, IV-V, V-VI, VI-VII, peuvent donc être divisés en deux parties égales : ce sont des *grandes secondes* : on les appelle SECONDES MAJEURES (*majeur* signifie *plus grand*). ***Secondes majeures et mineures.***

Les intervalles III-IV et VII-VIII sont des *petites secondes*, des *moitiés* de secondes majeures; on les appelle SECONDES MINEURES (*mineur* signifie *plus petit*). *On ne peut les couper en deux.*

On dit qu'*une seconde majeure a la hauteur d'un ton, qu'elle vaut un* ***TON*** *; qu'une seconde mineure a la hauteur d'un demi-ton, qu'elle vaut un* ***DEMI-TON***. **Ton, demi-ton.**

169. — En attribuant au son $\frac{\text{SI}}{\text{IV}}$ une intonation plus grave qu'au son $\frac{\text{SI}}{\text{VII}}$, nous avons ALTÉRÉ le son primitif $\frac{\text{FA}}{\text{VII}}$ par rapport à la tonique DO.

C'est donc qu'il est possible de modifier l'intonation d'un son donné sans en changer le *nom;* cette modification se nomme ALTÉRATION. **Altérations.**

Il en est de même dans le langage parlé : le son E, par exemple, n'a pas toujours la même inflexion ; on le prononce diversement comme dans les mots *pâteux*, *pâte*, *pâté* ; il y a ainsi *trois sons différents* pour un même nom : *un son* GRAVE (*eu*), *un son* NATUREL (*e*), *un son* AIGU (*é*) ; cela fait *trois intonations différentes* pour un même son ; chaque intonation modifie la signification du mot.

Dans le langage musical, on peut baisser ou hausser d'un demi-ton une intonation, sans en changer le nom ; cela fait aussi *trois intonations* différentes pour un même nom : une intonation *naturelle*, une intonation *grave*, une intonation *aiguë*, comme nous allons le voir bientôt.

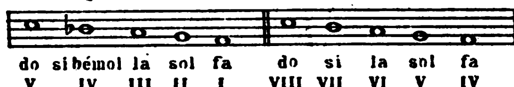
De même que le changement d'intonation dans le langage articulé modifie le sens des mots, l'*altération* d'une intonation musicale entraîne, pour le son altéré, un changement de degré, en ce sens qu'il faut le rapporter à une autre tonique ; le son altéré ne fait plus partie de la même gamme que le son naturel, il est nécessairement devenu 4e ou 7e degré d'une nouvelle gamme, puisque, baissé ou haussé d'un demi-ton, il fait maintenant partie d'une seconde mineure III-IV, ou VII-VIII (1).

170. — Dans le langage parlé, on représente les intonations différentes d'un même son par des accents placés sur les lettres, *accents graves ou aigus* : sur E muet (naturel) on ne place pas d'accent.

Dans le langage musical, on représente les *altérations* d'une intonation par des signes spéciaux que l'on place *devant les notes*.

Le **bémol.**

Le signe qui indique qu'un son doit être baissé d'un demi-ton s'appelle BÉMOL ; on le représente par une sorte de b (♭) placé immédiatement devant la note. C'est ainsi qu'on écrira :



171. — Quand les sons ne sont pas altérés, on ne met devant eux aucun signe pour indiquer qu'ils sont *naturels* : on les suppose tels.

Le **bécarre.**

Quand un son a été altéré par un bémol et que, dans la même mesure (ou quelquefois, par précaution, dans la mesure suivante), il reprend son intonation naturelle, on indique ce retour au son primitif par un signe (♮) que l'on place devant la note et que l'on appelle *bécarre*.

Dans le cas actuel, où le son a été baissé d'un demi-ton par le *bémol*, le *bécarre* le fait remonter d'un demi-ton, en le ramenant à son intonation naturelle.

L'altération d'un son par bémol est dite *altération descendante* ou *inférieure*.

172. — On reprendra l'exercice déjà fait, en nommant cette fois les altérations dues au bémol, et en prononçant DO, SI *bémol*, SI *bécarre* (ou *naturel*), DO, avec le rythme suivant :



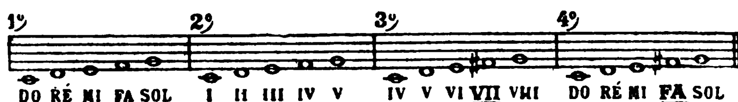
On reviendra à DO pour terminer.

(1) Cela n'est pas rigoureusement exact : mais, au point de vue spécial de l'étude de la gamme majeure, qui est le nôtre actuellement, cette notion étroite de la fonction du demi-ton est la seule qu'il convient d'envisager.

On aura soin de faire appuyer fortement le mot SI et de faire prononcer énergiquement les mots ***bémol*** et ***bécarre***, pour éviter que l'élève baisse l'intonation de la blanche pointée, ce qui se produirait si l'articulation des mots était molle et trop lente.

173. — De même que l'on a pu baisser d'un demi-ton l'intonation d'un son donné, on peut la hausser d'un demi-ton. *Altération ascendante.*

Chantons successivement en prononçant d'abord le nom des notes, puis les chiffres des degrés :



Nous pouvons remarquer tout d'abord que nous avons successivement interprété la seconde mineure MI-FA comme III-IV et VII-VIII, ce qui confirme ce que nous avons dit de l'identité des deux intervalles mineurs III-IV et VII-VIII.

En comparant la succession n° 4 avec les précédentes, nous reconnaîtrons que le $\frac{\text{FA}}{\text{VII}}$ de cette succession est plus haut par rapport à MI que le $\frac{\text{FA}}{\text{IV ou VIII}}$ des successions 1, 2 et 3.

174. — Comme nous l'avons fait pour la démonstration précédente, nous trouverons facilement que le $\frac{\text{FA}}{\text{VII}}$ de l'exemple 4 a été haussé d'un demi-ton. L'expérience est facile à faire en chantant ce qui suit :



Nous avons éloigné $\frac{\text{FA}}{\text{VII}}$ de MI et nous l'avons rapproché de $\frac{\text{SOL}}{\text{VIII}}$ d'une quantité égale à l'intervalle d'un demi-ton : nous avons pu décomposer l'intervalle $\frac{\text{FA SOL}}{\text{I II}}$ en deux demi-tons (VII-VIII + VII-VIII). Nous avons donc *altéré* le FA en le haussant d'une quantité égale à celle dont précédemment nous avions baissé SI pour en faire un *si bémol*, 4e degré de la série descendante $\frac{\text{DO}}{\text{V}}\ \frac{\text{SI}\flat}{\text{IV}}\ \frac{\text{LA}}{\text{III}}\ \frac{\text{SOL}}{\text{II}}\ \frac{\text{FA}}{\text{I}}$.

175. — L'altération d'un son, en montant, est donc équivalente à l'altération descendante ; elle est *d'un demi-ton* ; on la nomme altération *ascendante ou supérieure*.

Le dièze.

On indique que le son d'une note doit être haussé d'un demi-ton par le signe ♯ (sorte de petite échelle à deux barreaux), qui s'appelle DIÈZE.

Quand on veut indiquer qu'une note diézée précédemment dans une même mesure (ou quelquefois dans la mesure précédente) doit être chantée de nouveau avec l'intonation naturelle (non altérée) on met un ♮ devant la note dont l'intonation doit redevenir naturelle : c'est le même procédé que pour ramener un son bémolisé à son intonation naturelle.

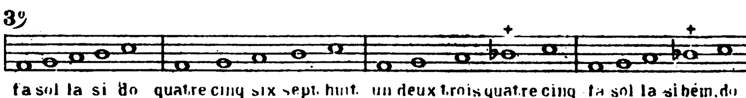
176. — On fera l'application immédiate des notions précédemment acquises au moyen des exercices suivants ; les élèves trouveront d'eux-mêmes les altérations et les indiqueront en ajoutant au nom de la note altérée les mots *dièze* ou *bémol,* suivant les cas :













On répétera fréquemment ces exercices *dans tous les tons,* de façon à bien graver dans la mémoire de l'oreille la différence des demi-tons III-IV et VII-VIII identiques l'un à l'autre, avec les tons également identiques entre eux.

Ces exercices seront chantés au début avec l'harmonium, en frappant les sons au moment où les élèves en donneront l'intonation.

177. — En même temps, on insistera sur cette remarque déjà faite que toute altération d'un son, soit en montant, soit en descendant, pro-

duit ce qu'on appelle un *changement de tonalité, une modulation*. Sans donner des explications qui seraient prématurées, on dira simplement que cela tient à ce qu'une note altérée en montant forme avec la note immédiatement supérieure un demi-ton qui ne peut être que III-IV ou VII-VIII, et à ce qu'une note altérée en descendant devient note supérieure d'une seconde mineure qui ne peut être que VIII-VII ou IV-III.

178. — On fera répéter fréquemment les notions suivantes :

La série des sons comprenant cinq tons et les deux demi-tons III-IV et VII-VIII s'appelle *GAMME DIATONIQUE MAJEURE*.

Composition de la gamme : place des tons et demi-tons.

Son nom : **gamme diatonique majeure.**

Il y a autant de gammes diatoniques majeures qu'il y a de sons naturels et altérés. Toutes ces gammes diatoniques se composent de cinq tons et de deux demi-tons qui se succèdent toujours dans ce même ordre :

Degrés I à II — un ton (*de la tonique à la sus-tonique*).
— II à III — un ton (*de la sus-tonique à la médiante*).
— III à IV — un demi-ton (*de la médiante à la sous-dominante*).
— IV à V — un ton (*de la sous-dominante à la dominante*).
— V à VI — un ton (*de la dominante à la sus-dominante*).
— VI à VII — un ton (*de la sus-dominante à la note sensible*).
— VII à VIII — un demi-ton (*de la sensible à la tonique*).

La gamme prend le nom du son initial.

179. — Le son par lequel commence une gamme (premier degré) donne son nom à la gamme : ainsi on dit la gamme de DO ; la gamme de FA, etc. ; quand le premier son est altéré par un ♮ ou un ♭, on nomme cette altération : on dit donc la gamme de SI *bémol*, la gamme de FA *dièze* ; cela signifie que cette gamme a pour premier degré un FA♯, un SI♭ ; on dit aussi que ces gammes sont celles des TONALITÉS respectives de DO♮, de Fa♯, de SI♭ de FA♯. C'est pour cette raison que le premier degré s'appelle la tonique.

Intervalles majeurs et mineurs.

180. — Puisqu'il y a des tons et des demi-tons dans la gamme diatonique majeure et que les tons comme les demi-tons sont des intervalles de seconde, tous les intervalles de seconde ne sont pas égaux : les intervalles (III-IV) (VII-VIII) sont *mineurs* ; les autres sont *majeurs* ; et, cela, dans toutes les gammes de toutes les tonalités.

181. — Etant donné que l'on peut changer le caractère d'un intervalle de seconde, en élevant ou en abaissant d'un demi-ton l'un des deux sons qui le constituent, et transformer ainsi une seconde majeure en seconde mineure, et réciproquement ; *tous les autres intervalles*, qui se composent en réalité d'une succession de secondes conjointes, *peuvent être également modifiés dans leur intonation, si l'on abaisse ou si l'on élève d'un demi-ton un des deux sons extrêmes.* On les dit également, comme nous le verrons, tantôt *majeurs*, tantôt *mineurs*, suivant qu'ils sont plus grands ou plus petits d'un demi-ton.

182. — Cependant, pour les deux intervalles que nous connaissons

jusqu'ici en plus de la seconde, c'est-à-dire pour l'*octave* et pour la *quinte*, on n'emploie pas d'habitude les termes de majeur ou de mineur. On dit qu'ils sont *justes*, *augmentés* ou *diminués*.

Quintes justes.

183. — Nous n'avons pour l'instant à nous occuper que des *quintes justes* et de la *quinte diminuée*.

Dans la gamme diatonique majeure, on peut, sur les six premiers degrés, donner l'intonation d'une quinte juste : *toutes ces quintes sont équivalentes quand on les chante par mouvement disjoint* (car toutes se composent de trois tons et d'un demi-ton diatonique conjoints). On en a la preuve avec la quinte DO-SOL, par exemple, dont on peut donner l'intonation avec les chiffrages successifs de :



Quinte diminuée.

184. — *La quinte ascendante VII-IV est diminuée d'un demi-ton par rapport aux quintes chantées en montant sur les six premiers degrés.* Elle se compose en effet de deux demi-tons diatoniques et de deux tons. C'est pour cette raison qu'on l'appelle *diminuée*. Dans une gamme majeure, il n'y a qu'une seule quinte diminuée VII-IV; son intonation est caractéristique : elle ne peut se confondre avec aucune autre quinte.

Intonation de la quinte diminuée.

185. — Pour graver très rapidement cette intonation dans la mémoire des enfants, il suffit de leur faire répéter à plusieurs reprises la formule mélodique suivante, dans un rythme modéré, mais bien accentué et en changeant l'intonation de la gamme assez fréquemment.

FA SI DO



Cette pratique est très efficace surtout si l'on a soin d'insister sur ce point, que la quinte diminuée est toujours formée de l'intervalle VII-IV en montant ou IV-VII en descendant ; on peut dire encore plus brièvement : « *La quinte diminuée d'une gamme est toujours VII-IV* ».

186. — Au point de vue de la lecture, on apprendra aux enfants que, *à l'exception des quintes, formées des notes SI-FA, SI♯-FA♯, SI♭ FA♭ dont les deux composantes sont ou naturelles toutes deux (en DO majeur) ; ou toutes deux diézées (en DO♯ majeur) ; ou bémolisées (en DO♭ majeur), toute quinte dont la note inférieure est diézée et la note supérieure naturelle ou dont la note supérieure est bémolisée et la note inférieure naturelle, est une quinte diminuée et doit être chantée avec l'intonation ascendante VII-IV ou avec l'intonation descendante IV-VII*, suivant les cas.

On insistera souvent sur cette notion, ainsi que sur *l'assimilation du demi-ton à l'intonation III-IV ou VII-VIII.*

La gamme chromatique.

187. — Partant de l'intonation du demi-ton (III-IV ou VII-VIII), on fera remarquer que l'on peut diviser chaque ton de la gamme en deux demi-tons égaux à III-IV ou VII-VIII.

Frappant alors sur l'harmonium la gamme chromatique, le maître la fera chanter, à plusieurs reprises et alternativement, comme une suite d'intonations VII-VIII puis III-IV, pouvant se figurer ainsi, en repartant du son enharmonique, chaque fois que cela sera nécessaire :

prononcez sept huit sept huit sept huit sept huit sept huit sept huit
trois quatre trois quatre trois quatre trois quatre trois quatre trois quatre

sept huit sept huit sept huit sept huit sept huit sept huit
trois quatre trois quatre trois quatre trois quatre trois quatre trois quatre

On redescendra en prononçant *huit sept*, puis en recommençant la série sur *trois quatre* :

prononcez huit sept huit sept huit sept huit sept huit sept huit sept
quatre trois quatre trois quatre trois quatre trois quatre trois quatre trois

huit sept huit sept huit sept huit sept huit sept huit sept
quatre trois quatre trois quatre trois quatre trois quatre trois quatre trois

On recommencera cette double série, par audition, en la frappant sur l'harmonium ; puis on la reprendra en prononçant les noms des notes, avec les *dièzes* en montant, les *bémols* en descendant, en ayant soin de toujours ajouter aux noms des notes, les mots dièze ou bémol, suivant le cas :

prononcez: DO DO dièze RÉ RÉ dièze MI FA FA dièze SOL SOL dièze LA LA dièze SI DO

DO SI SI bémol LA LA bémol SOL SOL bémol FA MI MI bémol RÉ RÉ bémol DO

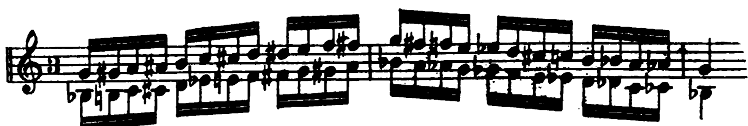
188. — Quand la gamme chromatique sera correctement répétée ainsi, le maître rappellera ce qui a été dit de l'altération ascendante par le dièze et de l'altération descendante par le bémol ; il transcrira alors au tableau noir la gamme chromatique ascendante par dièzes et descendante par bémols, en donnant les intonations, aussitôt reproduites par les enfants, au fur et à mesure que chaque note sera écrite,

et en joignant, chaque fois qu'il sera nécessaire, les mots *dièze* ou *bémol* aux noms des notes.





189. — On fera remarquer que la gamme chromatique existe dans la nature : on l'entend quand le vent souffle dans les cheminées (on peut reproduire cet effet du vent sur le piano ou l'harmonium).



De même, si on remplit un broc au robinet, on entend une succession chromatique ; les sons sont d'autant plus aigus que le broc se remplit davantage.

On fera, à chaque leçon, un certain nombre d'exercices d'intonations chromatiques, tels qu'ils sont indiqués dans le recueil d'exercices. On rectifiera toutes les intonations douteuses (qu'il s'agisse de demi-tons chromatiques ou diatoniques) par l'intonation chiffrée III-IV ou VII-VIII.

190. — Dès que les enfants seront familiarisés avec les intonations chromatiques on fera la distinction *nominale* du demi-ton *diatonique* (*intervalle de seconde*, formé de deux sons de noms différents) et du demi-ton *chromatique*, simple demi-ton, formé par deux sons de même nom (*deux inflexions du même son*).

191. — Pratiquement, on insistera sur ce fait que : le demi-ton coupant le ton en deux parties égales (deux demi-tons), chanter DO-DO♯ équivaut *auditivement* à chanter DO-RÉ♭, c'est-à-dire III-IV ou VII-VIII ; mais que, *musicalement*, pour des raisons qui seront expliquées plus tard, ce n'est pas la même chose de chanter DO-DO♯, SI♯-DO♯, DO-RÉ♭, bien que l'effet soit le même pour l'oreille.

Cet effet pour l'oreille, de confondre dans une même intonation DO♯ et RÉ♭, SI♯ et DO♮ etc., se nomme *enharmonie*.

Toute note diézée est enharmonique de la note bémolisée qui porte, dans la gamme, le nom immédiatement supérieur, et *vice versa* ; il n'y a d'exception que pour MI-FA et SI-DO (*demi-tons*) MI♮ est enharmonique de FA♭, FA♮, enharmonique de MI♯, SI♮ enharmonique de DO♭, DO enharmonique de SI♯

192. — Pour familiariser les enfants avec les diverses tonalités et les mettre à même d'arriver rapidement à la transposition raisonnée, on pratiquera fréquemment les exercices suivants :

Partant de la notion qu'une même seconde majeure peut être chiffrée alternativement I-II ; II-III (tonique à la seconde majeure inférieure) ; IV-V (tonique à la quinte supérieure); V-VI (tonique à la quinte inférieure); VI-VII (tonique à la tierce mineure supérieure), on chantera successivement (en prenant pour point de départ la seconde majeure DO-RÉ), les différentes gammes diatoniques majeures dans lesquelles on rencontre la seconde majeure prise comme modèle. L'élève devra trouver lui-même les tonalités et chanter les gammes d'après le chiffrage indiqué, en observant les indications suivantes :

Gamme de DO majeur DO RÉ Gamme de SI♭ maj.
DO RÉ I II I II III IV V VI VII VIII II III trois deux un I IV VIII
do ré mi fa sol la si do deux trois RÉ DO Si bém. Si bém Mi bém. Si bém.

DO RÉ Gamme de SOL majeur DO RÉ Gamme de FA majeur
IV V V IV III II I VII VIII V VI V VI VII VIII I IV VIII
ré do si la sol fa diè. sol DO RÉ MI FA fa si bémol fa

DO RÉ Gamme de MI♭ majeur
VI VII VI VII VIII I IV V VIII
DO RÉ mi bémol mi bémol la bémol si bémol mi bémol

Chaque fois : l'enfant 1° chantera DO, RÉ; puis 2° Un, Deux (ou deux, trois, etc.) ; 3° trouvera la tonique (I) par mouvements conjoints et intonations chiffrées : 4° reprendra avec le nom des notes accompagné de l'indication des altérations nécessaires ; 5° chantera la gamme ainsi trouvée avec intonations chiffrées ; 6° la reprendra avec le nom des notes accompagné de l'indication des altérations nécessaires.

On fera des exercices identiques sur toutes les secondes majeures de la gamme de *do* ♯ puis sur les secondes majeures MI-FA ♯ SI-DO ♯ MI♭-FA, SI♭-DO, etc.

De tout ce qui vient d'être exposé, on tirera cette notion, *très importante*, que:

Dire qu'il y a cinq secondes majeures dans une gamme équivaut à dire que **LA MÊME SECONDE MAJEURE SE RETROUVE DANS CINQ GAMMES DIFFÉRENTES AVEC UNE FONCTION TONALE CHAQUE FOIS DIFFÉRENTE,** c'est-à-dire **CHAQUE FOIS DANS UN RAPPORT DIFFÉRENT AVEC UN PREMIER DEGRÉ DIFFÉRENT,** *les deux sons portant toujours le même nom, gardant la même intonation.*

193. — D'autres exercices, propres à familiariser les enfants avec les intonations diézées ou bémolisées, seront faits très fréquemment. Ex :

Étant donné un son, nommé avec un degré déterminé, trouver la gamme (ou la tonique).

Le maître donne l'intonation et le nom de SOL♯ : « J'appelle ce SOL♯ 3e degré — (ou médiante; il faut alterner les appellations de chiffre et de fonction). » Les enfants répètent et chantent $\frac{\text{SOL dièze}}{\text{trois}}$ puis continuent la gamme, soit en montant, soit en descendant, jusqu'à la tonique, d'abord en intonations chiffrées, puis, revenant à $\frac{\text{SOL}}{\text{III}}$, reprennent la gamme avec les noms des notes, accompagnés des noms des altérations (dièzes). La même gamme est ensuite chantée à plusieurs reprises en montant et en descendant.

Caractère attractif des demi-tons.

194. — On pourra, dès maintenant, donner la première notion du caractère attractif du demi-ton. Faisant chanter la formule déjà apprise précédemment :



on fera remarquer que VII a une tendance vers I et IV vers III, tendance que l'on sent mieux, si après avoir chanté ce qui précède on chante seulement :



sans faire entendre le premier ni le troisième degré.

Il semble que *l'on reste en l'air*, comme si l'on s'interrompait au milieu d'une phrase sans la finir.

On fera entendre ensuite, dans diverses tonalités, les agrégations harmoniques



en frappant à l'harmonium tantôt le premier des intervalles seul (quarte augmentée ou quinte diminuée), tantôt les deux agrégations consécutives et en demandant aux enfants s'ils éprouvent une satisfaction de l'oreille plus grande dans un cas que dans l'autre.

Ces exercices contribuent à développer le sentiment tonal et doivent être répétés fréquemment.



Sommaire-Résumé de la 7e Leçon

(TITRES XV-XVI)

Révision des exercices précédents. La série chiffrée **sur la portée,** le son I étant seul indiqué et déplacé à plusieurs reprises.

Exercices de lecture et d'intonation des secondes, quintes, octaves, en changeant les toniques pour atteindre les sons supérieurs ou inférieurs.

XV

Étude de la tierce. Elle occupe sur la portée deux lignes ou deux interlignes consécutifs. Comparer avec la quinte (3 lignes ou 3 interlignes). Définition :

Entre deux sons pairs consécutifs, dans l'ordre de la série, ou entre deux sons impairs consécutifs, il y a toujours un intervalle de tierce.

L'altération chromatique qui ne change pas le nom d'un des sons ne change pas le nom de l'intervalle de tierce.

Emplacement des tierces sur la portée : lecture parlée (chiffres et noms de notes).

Exercices d'intonation des tierces sur l'échelle des sons, puis, immédiatement, sur la portée, avec chiffres, puis noms des notes.

Faire trouver les tierces majeures ou mineures, après définition et qualification des tierces, dans la gamme diatonique majeure, par la place des demi-tons. **Une tierce ne renfermant pas de demi-ton est toujours majeure.**

Pour trouver toutes les tierces d'une gamme, il faut dépasser l'octave d'un degré.

La gamme diatonique majeure; sa caractéristique : la première tierce en montant à partir de I, est majeure.

Résumé et définitions des notions relatives à la tierce.

Exercices de dictées orales sur les secondes, les quintes, octaves, tierces.

Altération d'une des notes de la tierce : cette tierce fait dès lors partie d'une autre gamme. Recherche de la tonique de cette gamme par la place du demi-ton dans la tierce.

Revenir à la quinte considérée comme superposition de deux tierces, l'une majeure, l'autre mineure : si la première tierce est majeure, la note la plus

grave de la quinte ne peut être que I, IV, ou V; si cette première tierce est mineure, la note la plus grave de la quinte est toujours II, III ou VI, suivant la place du demi-ton.

Exercices sur la distinction des quintes avec les tierces.

La **quinte diminuée** est toujours composée de deux tierces mineures, renferme les deux demi-tons de la gamme majeure; placée sur le VIIe degré ; **une seule par gamme.**

Interrogations relatives aux notions apprises précédemment. Chanter toujours les sons nommés.

Continuation des exercices sur les tierces. **Revenir au premier exercice, tant que l'intervalle n'est pas sûrement enregistré.** Quelques lectures de secondes, quintes, octaves, à 2/2 et 2/4. Y joindre quelques tierces pour s'assurer de l'enregistrement de l'intervalle.

Exercices de lecture de demi-tons diatoniques et chromatiques, au tableau, l'intonation étant donnée à mesure que les sons seront inscrits avec leur signe d'altération. **Procéder toujours, dans cet exercice, par mouvements de seconde quand il n'y a pas d'altération,** afin de bien différencier les secondes mineures des secondes majeures.

Dictées orales : secondes, quintes, octaves, tierces. Chant scolaire. Transcription, sans mesure, de chants appris par audition.

XVI

Renversement des intervalles.

Diviser les élèves en trois groupes chantant simultanément un intervalle et le redoublement à l'octave d'une de ses notes.

Faire chercher et reconnaître les ressemblances et les différences produites par le déplacement d'un des sons.

Prendre des comparaisons familières (déplacement de deux enfants sur un escalier, **renverser** une bouteille) pour faire comprendre en quoi un intervalle renversé diffère de celui dont il provient.

Définition du renversement : une note de l'intervalle reste en place, l'autre monte ou descend d'une octave.

Calcul de l'intervalle produit par renversement d'un autre intervalle.

Le renversement d'un intervalle dont les notes sont nommées se trouve par interversion de l'ordre dans lequel on a nommé les notes.

Un intervalle **majeur** donne naissance par renversement à un intervalle **mineur,** et réciproquement; un intervalle **parfait ou juste** à un intervalle **parfait ou juste;** signaler simplement le renversement réciproque de la quinte diminuée et de la quarte augmentée.

Exercices oraux sur les renversements.

Faire trouver en chantant par degrés conjoints les renversements de la seconde, de la quinte, de l'unisson et de l'octave. Y joindre un peu plus tard la tierce quand elle sera bien assimilée.

TITRE XV :

QUESTION : L'intervalle de tierce.

---

195. — La connaissance de l'intervalle de tierce s'acquiert comme celle de l'octave, de la quinte, et de tous les intervalles disjoints, *en faisant entendre successivement, à partir de chaque degré de la gamme, la série conjointe de trois sons, qui constitue la tierce.*

***Comment** on acquiert la **connaissance** de la **tierce : trois** sons **conjoints**.*

On commencera par faire chanter *sur l'échelle chiffrée* les séries successives des trois sons conjoints supérieurs à chaque degré de la gamme, montant de tierce chaque fois par degrés conjoints, redescendant ensuite au point de départ de la même façon, puis faisant entendre à plusieurs reprises l'intervalle disjoint qu'on vient de décomposer en ses éléments.

On atteindra ainsi les troisième, quatrième ou cinquième degrés de la série supérieure, selon la tonique prise pour point de départ. On redescendra ensuite jusqu'à ce qu'on ait fait entendre au moins trois des sons conjoints de la série inférieure (un plus grand nombre, si la hauteur de la tonique choisie le permet).

196. — On fera remarquer aux enfants que, alors que l'intervalle de quinte, sur la portée, est constitué par deux notes placées soit sur *deux lignes séparées par une autre ligne*, soit dans *deux interlignes séparés par un interligne*, **les notes figurant *un intervalle de tierce* sont placées, soit sur *deux lignes consécutives*, soit dans *deux interlignes consécutifs*** : cette notion doit être bien enregistrée et comprise, parce qu'elle facilite beaucoup la lecture.

*La tierce placée sur la portée : deux notes **sur deux lignes** ou deux **interlignes** consécutifs, alors que la quinte est toujours sur la 3e ligne ou dans le troisième interligne en montant ou **descendant**.*

197. — De même, il sera facile de retenir les noms des notes ou les chiffres des degrés constituant les tierces; **ces notes, comme ces chiffres, sont toujours de même rang pair ou impair** : cette notion est importante et sera d'autant mieux assimilée que les élèves auront mieux retenu ce qu'on leur a appris touchant la place des notes et le degré qu'elles occupent dans la gamme.

Association de noms de notes ou de chiffres des degrés formant tierce.

On fera donc répéter à plusieurs reprises, avant de commencer la lecture et l'intonation chiffrée des tierces, les associations de chiffres et de notes qui constituent cet intervalle.

198. — *On appelle TIERCE d'un son* (ou troisième son) le *TROISIÈME SON CONJOINT* de la gamme, entendu ou chanté après un *autre : ces sons occupent tous deux le même rang pair ou impair.*

Les sons pairs consécutifs, dans l'ordre de la série, forment un intervalle de tierce; de même, les sons impairs consécutifs : ils forment entre eux intervalle de tierce.

Forment donc des TIERCES :

les intervalles supérieurs ou ASCENDANTS IMPAIRS :
(I-III) (III-V) (V-VII), etc.;

les intervalles supérieurs ou ***ASCENDANTS PAIRS :***
(II-IV) (IV-VI) (VI-VIII), etc.

Une tierce chantée en montant est une ***tierce ascendante*** (ou ***supérieure***).

En descendant, forment des TIERCES :

Les intervalles inférieurs ou DESCENDANTS PAIRS (VIII-VI) (VI-IV) (IV-II), etc.; et IMPAIRS (VII-V) (V-III), etc.

Une tierce chantée en descendant est une ***tierce descendante*** (ou ***inférieure***).

Le maître rappellera que, le premier son dépassant l'octave étant le *neuvième* par rapport au point de départ, et que, le son VIII étant équivalent à I, la tierce conjointe VII-VIII-IX doit être chantée VII-VIII-II. Cette observation sera répétée pour la tierce descendante II-VIII-VII équivalente à IX-VIII-VII ou à II-I-VII. Le fait que IX est équivalent à II d'une série inférieure suffit à confirmer la réalité du fait que les tierces sont toujours formées de deux sons pairs ou de deux sons impairs.

L'altération d'un son sans changement de nom (chromatique) ne change pas le nom de l'intervalle.

199. — Quand on nomme les notes, il n'y a pas d'ambiguïté possible, les sons I et VIII ayant le même nom ; les tierces sont toujours de deux en deux sons ***pairs*** ou ***impairs :***

(DO-MI) (MI-SOL) (SOL-SI) (SI-RÉ) (RÉ-FA)
(RÉ-FA) (FA-LA) (LA-DO) (DO-MI) (MI-SOL)

c'est-à-dire que la tierce d'une note est toujours le troisième son nommé dans l'ordre de la série après cette note, ***et cela, à toutes les hauteurs, dans toutes les gammes, dans toutes les tonalités :*** cet ordre ne change jamais, pas plus que l'ordre des autres intervalles; ***même lorsque l'un des deux sons est affecté d'une altération ♯ ou ♭, les deux sons constitutifs de chaque tierce ne changent pas de nom.***

On répétera souvent le classement des notes

en *impaires* $\frac{\text{DO}}{\text{I}}$ $\frac{\text{MI}}{\text{III}}$ $\frac{\text{SOL}}{\text{V}}$ $\frac{\text{SI}}{\text{VII}}$

et *paires* $\frac{\text{RÉ}}{\text{II}}$ $\frac{\text{FA}}{\text{IV}}$ $\frac{\text{LA}}{\text{VI}}$ $\frac{\text{DO}}{\text{VIII}}$.

Quelles que soient les gammes, ces rapports de parité et d'imparité sont constants.

200. — La qualification des tierces (distinction en ***tierces majeures*** et ***mineures***) sera donnée aussitôt que l'intervalle sera bien enregistré : l'élève les reconnaîtra immédiatement et en donnera sans hésiter l'intonation, résultat qui peut être obtenu, dans la grande majorité des cas, après lecture de deux ou trois leçons sur l'intervalle.

On fera répéter à haute voix la série chiffrée des tierces :

1° ASCENDANTES :

(I-III) (II-IV) (III-V) (IV-VI) (V-VII) (VI-VIII) (VII-II) (VIII-III).

2° DESCENDANTES :

(III-VIII) (II-VII) (VIII-VI) (VII-V) (VI-IV) (V-III) (IV-II) (III-I).

On chantera ensuite, avec les noms des notes des tierces :

1° ASCENDANTES :

(DO-MI) (RÉ-FA) (MI-SOL) (FA-LA) (SOL-SI) (LA-DO (SI-RÉ) (DO-MI)

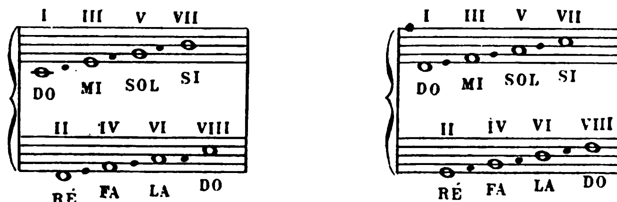
2° DESCENDANTES :

(MI-DO) (RÉ-SI) (DO-LA) (SI-SOL) (LA-FA) (SOL-MI) (FA-RÉ) (MI-DO)

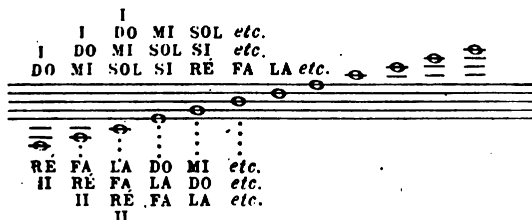
Des tierces sur la portée : exercice de lecture parlée.

201. — Avant de commencer la lecture et l'intonation des tierces, le maître disposera sur le tableau des séries de tierces, comme il est indiqué ci-dessous, dans le but de familiariser l'œil à l'emplacement relatif des notes constituant l'intervalle de tierce : le son I sera figuré successivement sur chacune des lignes ou dans chacun des interlignes de la portée ; en regard et sur la portée inférieure, le son II sera placé, comme figurant la base des tierces de sons pairs, le son I figurant celle des tierces de sons impairs.

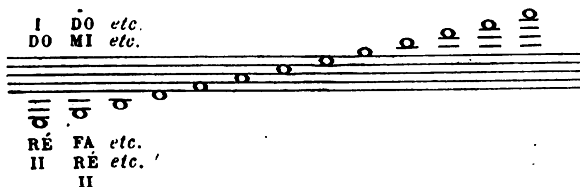
On fera indiquer, *sans chanter*, dans toutes ces positions, les degrés alternativement par leur chiffre, puis par les noms de notes.



202. — On présentera ensuite la série des tierces dans une étendue de trois octaves, sur deux portées, chaque portée étant accompagnée des indications de degrés et des noms de notes, ainsi qu'il suit, 1° de lignes à lignes successives ; 2° d'interlignes à interlignes successifs :



Sur la seconde portée, on figurera, de la même façon, les tierces placées d'un interligne à l'interligne suivant en montant ou en descendant.



On insistera sur le fait que les sons formant entre eux un intervalle de tierce, se trouvent sur deux lignes ou entre deux interlignes successifs. On ne peut donc confondre une tierce avec un autre intervalle.

203. — On fera alors disparaître les chiffres et les noms de notes ; puis, plaçant successivement le son I ou DO à des hauteurs différentes, on fera dire, toujours sans chanter, le *degré* ou le *nom* des notes indiquées par la baguette.

Au début, on suivra l'ordre exact de succession, *le son I ou DO étant repéré* à peu près au milieu de la série ; ensuite on passera d'une tierce à la deuxième, ou à la troisième, ou, plus tard, à la quatrième, et on fera nommer les tierces intermédiaires par les chiffres ou les noms des notes passés. Exemple :

Avec la baguette, on saute en montant de VI à III : l'élève devra rétablir l'ordre (VI-VIII) (VIII-III); de II à VIII : l'élève dira (II-IV) (IV-VI)
I I
(VI-VIII).

De même avec le nom des notes : on montre DO puis RÉ de la série supérieure : l'élève indiquera les tierces intermédiaires : (DO-MI) (MI-SOL) (SOL-SI) (SI-RÉ).

Exercice de lecture avec intonation de la tierce chiffrée, puis avec le nom des notes.

204. — On passera alors aux exercices d'intonation proprement dits. Tous ces exercices seront faits sur la série fixe de trois octaves inscrite à demeure au tableau. Le maître indiquera les notes à la baguette ; les sons seront d'abord chiffrés, l'emplacement du son I (ou du DO) étant souvent modifié. On aura avantage, pour les premières lectures avec intonation, à faire l'exercice sur l'échelle chiffrée : on continuera sur la portée avec tous les sons chiffrés.

Quand on chantera avec l'intonation chiffrée, on prendra pour son I un son arbitrairement choisi dans la série ; ce choix sera toutefois conditionné par le plus ou moins de gravité ou de hauteur de l'exercice envisagé.

Quand on chantera avec le nom des notes, on prendra rigoureusement l'intonation exacte contrôlée au diapason à branches.

Différenciation des intervalles par le nombre de tons et de demi-tons qu'ils contiennent. Qualification des tierces et des quintes.

Qualification des tierces.

205. — Si nous analysons la tierce (I-III), nous constatons qu'elle se compose de deux tons superposés (I-II) + (II-III).

En analysant de même la tierce (II-IV), elle ne nous montre que la superposition d'un ton (II-III) et d'un demi-ton diatonique (III-IV).

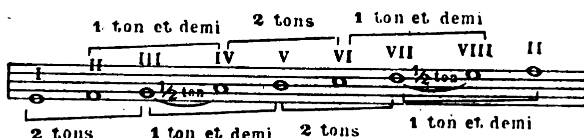
La tierce (II-IV) est donc plus *basse* (plus petite) d'un demi-ton que la tierce I-III. Nous dirons que c'est une *tierce mineure* et nous appellerons la plus grande (I-III) *tierce majeure*.

Nous définirons donc la *tierce majeure* et la *tierce mineure* ainsi :

Une *tierce est MAJEURE quand elle renferme DEUX TONS conjoints;* une *tierce est MINEURE quand elle renferme UN*

TON plus* un *DEMI-TON diatonique conjoints : UNE TIERCE SANS DEMI-TON EST DONC TOUJOURS MAJEURE.

206. — Comme il n'y a que deux demi-tons dans la gamme, et que ces demi-tons sont III-IV et VII-VIII, *toutes les tierces qui renfermeront les intervalles demi-tons III-IV et VII-VIII* seront *plus petites* que les autres et s'appelleront *mineures* : voici la gamme sur la portée; on y voitles tierces majeures et mineures. *Recherche des tierces majeures et mineures dans la gamme.*



Faire remarquer que, à cause de la place des demi-tons, les tierces mineures II-III-IV et VI-VII-VIII peuvent être dans un autre ton chiffrées réciproquement : VI-VII-VIII et II-III-IV. Même interversion possible pour III-IV-V et VII-VIII-II.

Il en est de même pour les tierces majeures : on les trouve sur des degrés différents, dans trois gammes majeures différentes. Ne pas insister sur ces faits; on y reviendra plus tard.

Comme on le voit, pour avoir la série complète des tierces possibles, il faut envisager un intervalle de neuvième, la tierce renfermant *trois* sons et la gamme 7 sons, pour les combiner tous par *trois*, il faut ajouter le son VIII et le son II de la série supérieure. *La série complète des tierces dépasse l'octave.*

207. — ***La première tierce de la gamme ascendante est donc une tierce majeure* : pour cette raison, on dit que *la gamme est MAJEURE*.** *Qualification de la gamme* **majeure.**

208. — On fera alors répéter à tous les enfants, à voix haute et cadencée, les notions et définitions suivantes :

a) **La tierce est un intervalle composé de deux secondes conjointes.** *Définitions relatives à la tierce.*

b) **Puisqu'il y a deux secondes mineures dans la gamme, il y a des tierces qui renferment une seconde majeure et une seconde mineure (un ton et un demi-ton). Elles sont donc plus petites que les autres qui embrassent deux tons.**

c) **Les *petites* tierces sont *MINEURES***
(un ton + un demi-ton) ou (un demi-ton + un ton).

d) **Les *grandes* tierces sont *MAJEURES***
(un ton + un ton = 2 tons).

e) **Les tierces *majeures* sont (I-III), (IV-VI), (V-VII).**

f) **Les tierces *mineures* sont :**

(III-V) et (VII-II) *quand le demi-ton est placé PLUS BAS que le ton.*

(II-IV) et (VI-VIII) *quand le demi-ton est placé PLUS HAUT que le ton.*

g*) Il y a donc *sept tierces* dans la gamme : *TROIS majeures* et *QUATRE mineures.

h*) *La gamme dont la première tierce (I-III) est MAJEURE est appelée GAMME MAJEURE.

209. — Dès que ces notions auront été retenues, on fera observer que, pour trouver à partir d'un son donné une intonation de *tierce majeure*, il suffit de penser (I-II-III) ou (IV-V-VI) ou (V-VI-VII).

De même une intonation de *tierce mineure* se trouve immédiatement en chantant l'un de ses quatre chiffrages. (Cela pour les tierces ascendantes. Pour les tierces descendantes, on chante les chiffres dans l'ordre descendant.) Les élèves seront exercés fréquemment à ces intonations chiffrées.

On fera ensuite de très nombreux exercices sur les tierces en partant d'une note donnée, et en procédant de la façon suivante :

Le maître donne l'intonation d'une note qu'il nomme *MI*, par exemple.

L'enfant répète l'intonation. Le maître demande alors à l'enfant de faire entendre la tierce mineure supérieure de ce *mi*, de façon que le demi ton soit entendu *avant* le ton.

L'enfant doit, *en chantant :*

1° énoncer les deux chiffrages (III-IV-V) et (VII-VIII-II)

2° remplacer les chiffres par les noms des notes et indiquer la gamme dont fait partie la tierce, soit:

**III-IV-V
MI FA SOL — gamme de DO**

**VII-VIII-II
MI FA SOL — gamme de FA**

On demandera ensuite la 3ce mineure ascendante sur MI, le demiton étant chanté *après* le ton. On procédera de même pour la réponse, qui sera :

**VI-VII —— VIII — gamme de SOL
MI FA *dièze* SOL
II—III —— IV — gamme de RÉ**

On recherchera successivement en partant d'une même note les tierces majeures ascendantes et descendantes; les tierces mineures ascendantes et descendantes et les gammes dont elles font partie ; chaque fois, les altérations seront nommées au passage et chantées, comme on l'a fait dans les exercices précédents.

210. — *Ces exercices ont une grande importance* au point de vue de la formation de l'esprit musical; les enfants ont une certaine hésitation au début; il faut insister et leur répéter souvent l'explication donnée ci-dessus des chiffrages possibles des différentes tierces : très rapidement, les réponses deviennent exactes.

Chaque fois, on aura soin de comparer les intervalles trouvés avec ceux que forment les mêmes notes (non altérées) dans la gamme de DO.

Altérations des notes d'une tierce.

211. — On peut faire pour les sons constitutifs d'une tierce ce que nous avons appris à faire pour les sons constituant un intervalle de seconde, à savoir qu'on peut par une *altération* (♯, ♭) rendre une seconde *majeure* plus *petite* ou *MINEURE sans changer le nom de la note*, ou rendre une seconde *mineure* plus *grande* ou *MAJEURE* en rapprochant ou en éloignant d'un demi-ton les deux sons constitutifs de l'intervalle.

Il en est de même pour la *tierce* : en ajoutant un demi-ton à sa note supérieure par une *altération ascendante* (qui ne change pas le nom de cette note), ou en baissant de la même façon d'un demi-ton sa note inférieure, *on rend une tierce mineure plus grande* ou *MAJEURE*.

deux tons : 3^ce^ majeure — note supérieure baissée d'un demi-ton par ♭ — deux tons : 3^ce^ majeure — note inférieure haussée d'un demi-ton par ♯ (elle est ainsi rapprochée de la note supérieure de la valeur d'un ½ ton)

I	(II)	III	IV	(III)	II	I	(II)	III	V	IV	III
DO	RÉ	MI	MI♭	RÉ	DO	DO	RÉ	MI	MI	RÉ	DO♯
			un ton ½ : 3^ce^ mineure						un ton ½ : 3^ce^ mineure		

Inversement :

On rend une tierce majeure plus petite ou *MINEURE* en baissant d'un demi-ton sa note supérieure, ou en haussant d'un demi-ton sa note inférieure.

L'altération d'une note de la tierce indice d'un changement de gamme.

212. — Mais alors, dans l'un et l'autre cas, *on a changé de tonalité, de gamme*; puisque, dans la gamme majeure, les demi-tons sont (III-IV) et (VII-VIII), il ne peut en exister entre I et III. Les tierces (*MI*♭-DO♮) et (MI♮-DO♯) n'appartiennent plus à la gamme de DO. ***Le demi-ton (RE-MI♭) ne peut être que (VII-VIII), dans une gamme où le son MI♭ est I ; ou (III-IV), dans une gamme où le son I est SI♭. De même pour DO♯ RÉ♮ : ce demi-ton est (VII-VIII), dans la gamme de RÉ ou (III-IV), dans la gamme de LA.***

Recherche de la tonique de la gamme ainsi déterminée par la place du demi-ton.

Inversement, reprenant les tierces rendues ainsi mineures, on peut les rendre *majeures* en remontant d'un demi-ton par un ♮ le *MI*♭ ou en abaissant d'un demi-ton le *DO*♯, par un ♮ ; *le* ♮ *rendra à la note son intonation de la gamme de DO.*

Qualification des quintes.

213. — On rappellera ce qui a été dit des quintes *juste* et *diminuée*, en faisant remarquer que *l'on peut considérer une quinte comme une superposition de deux tierces :* dans toutes les *quintes* (sauf dans la quinte diminuée qui est une superposition de deux tierces mineures), il y a superposition ou de tierce majeure et tierce mineure, ou de tierce mineure et tierce majeure.

Exercices de quintes par tierces superposées.

(On soutiendra sur l'harmonium les trois dernières notes de l'exercice, de façon à faire entendre l'accord.)

1° Accords parfaits majeurs





La quinte avec tierce majeure.

214. — ***Quand, dans une quinte ascendante, on fait entendre une première tierce majeure on dit qu'on fait un ACCORD PARFAIT MAJEUR*** *et l'on entend toujours soit I, soit IV, soit V comme SON LE PLUS GRAVE DE LA QUINTE.*

Accords parfaits mineurs.

215. — Les quintes formées de deux tierces dont *l'inférieure* est mineure sont dites : *ACCORDS PARFAITS MINEURS*; la note grave est toujours II, III ou VI.

2° Accords parfaits mineurs



3° Accord parfait majeur



Accord de 5te diminuée



Accord de 7e sur la domte (V)



Accord parfait majeur (I)



Quinte diminuée.

216. — Toute quinte qui renferme *deux tierces mineures* (les deux demi-tons de la gamme majeure) *est placée sur le VIIe degré*: on l'appelle QUINTE DIMINUÉE ; *il n'y en a qu'une par gamme majeure*, elle est *caractéristique* de cette gamme, c'est-à-dire qu'*on ne la trouve jamais* (*avec les mêmes notes*) *dans une autre gamme majeure*.

Interrogations.

217. — Le maître posera de nombreuses questions sur ces différentes notions.

— Quel intervalle de tel à tel degré?

— De quelle nature est cet intervalle? majeur, mineur?

— Un degré (son) étant donné, chantez une seconde mineure, majeure ; une tierce mineure, majeure; une quinte juste, une quinte diminuée, ascendantes ou descendantes.

— Dites combien de tons et de demi-tons contient l'intervalle que vous venez de chanter.

— Si c'est une tierce ou une quinte, où se trouvent les tons et les demi-tons? indiquez-les dans leur ordre.

— Je chante deux tierces superposées RE FA LA, par exemple, ou, en descendant, RE SI SOL? où seront les tons et les demi-tons et sur quels degrés seront placées ces quintes dans la gamme de DO?

— Je chante une tierce MI-SOL, par exemple : si je place le demi-ton avant le ton, dans quelle tonalité suis-je? sur quel degré?

— Si, chantant la même tierce, je plaçais le demi-ton après le ton, sur quel degré serait cette tierce dans une gamme? Comment s'appellerait la note intermédiaire? Quelle serait alors la tonique? Serait-il possible d'attribuer à cette tierce un autre degré? Quelle serait alors la tonique?

— Si je chiffre DO-MI (I-III) puis (IV-VI) puis (V-VII), dans quelles gammes serai-je successivement? (Il faut exiger que, en répondant à ces questions, l'élève cherche la tonique en chantant les degrés conjoints et en nommant les altérations qui affectent les notes par rapport à la tonalité de DO.)

— Une même tierce peut-elle donc se trouver dans plusieurs gammes différentes? Dans lesquelles? En est-il de même des agrégations de deux tierces superposées formant accords parfaits? Dites les degrés occupés par ces tierces ou ces accords au cas où la tonique serait telle ou telle note?

— Si je chante DO RÉ MI FA SOL LA SI DO, puis RÉ MI FA SOL LA SI DO RÉ, suis-je toujours dans la même gamme? Pourquoi?

— Puisque vous venez de dire que vous restez dans la même gamme, parce que les demi-tons ne sont pas entre la 3ᵉ et la 4ᵉ note de la série RÉ-RÉ ainsi chantée, que faudrait-il chanter pour que RÉ devienne 1ᵉʳ degré (tonique)? Chantez cette gamme en indiquant les altérations que vous avez reconnues nécessaires (FA dièze, DO dièze) et en les nommant avec le nom de la note. Et si je n'altérais que FA, quel serait le degré de RÉ qui commence la série? Comment alors se nommerait cette gamme, d'après sa tonique?

— Si je veux rendre la tierce (FA-LA) plus petite, comment ferai-je? Quels degrés de quelles gammes occuperaient alors les nouvelles tierces? Descendez ou montez, en chantant, à ces toniques, en nommant les altérations au passage.

— Et si je haussais d'un demi-ton le FA et le LA (dites par quel signe d'altération), la tierce resterait-elle majeure?

— Poser les mêmes questions en partant d'une tierce mineure.

— Poser les mêmes questions sur les intervalles de quintes, pour faire d'une quinte juste une quinte diminuée ; faire toujours chercher la tonique en redescendant de IV à VII, puis en remontant à I, et toujours en nommant avec les notes les signes d'altération qui les affectent.

218. — Ces questions seront d'ailleurs conditionnées par les divers incidents qui peuvent survenir au cours de chaque leçon. De toute façon, aucune notion théorique ne devant être donnée avant que le *fait musical* qu'elle précise ait été connu, on aura soin de poser les questions *aussitôt*

après que l'élève aura pris connaissance du fait qui peut les motiver; **on en saisira le plus souvent occasion pour donner de suite la définition voulue.**

Ces interrogations doivent être toujours faites en donnant l'intonation des sons nommés **et non en se contentant, comme on le fait trop souvent, de *parler* les notes.**

TITRE XVI :

QUESTION : Le renversement des intervalles.

Comment il faut procéder.

219. — La connaissance de la quarte, de la sixte et de la septième est facilitée grandement si on envisage chacun de ces intervalles respectivement comme renversement de la quinte, de la tierce et de la seconde.

Il est donc utile de donner dès maintenant la notion du renversement des intervalles dans la limite de l'octave ou de ses redoublements.

220. — On divise les élèves en trois groupes : le premier donne $\genfrac{}{}{0pt}{}{\text{SOL}}{\text{V}}$ et soutient le son ; le deuxième chante $\genfrac{}{}{0pt}{}{\text{DO}}{\text{I}}$ et soutient également le son ; le troisième donne $\genfrac{}{}{0pt}{}{\text{DO}}{\text{VIII}}$ à l'octave supérieure du 2[e] groupe. On entend ainsi simultanément les trois sons $\left\{\begin{matrix}\text{DO - VIII}\\ \text{SOL - V}\\ \text{DO - I}\end{matrix}\right.$

Sur indication du maître, le troisième groupe se porte à l'octave, soit $\genfrac{}{}{0pt}{}{\text{DO}}{\text{VIII}}$, unisson du deuxième groupe ; on entend la quarte $\left\{\begin{matrix}\text{SOL-V}\\ \text{DO-VIII}\end{matrix}\right.$; puis les deux groupes réunis se portent à l'octave inférieure $\genfrac{}{}{0pt}{}{\text{DO}}{\text{I}}$, le $\genfrac{}{}{0pt}{}{\text{SOL}}{\text{V}}$ du premier groupe étant toujours soutenu. On entend donc simultanément les deux sons de la *quinte* $\left\{\begin{matrix}\text{SOL-V}\\ \text{DO-I}\end{matrix}\right.$.

221. — On reprend l'exercice en partant de $\genfrac{}{}{0pt}{}{\text{DO}}{\text{I}}$, que fait entendre, en le soutenant, le premier groupe ; le deuxième groupe fait entendre $\genfrac{}{}{0pt}{}{\text{SOL}}{\text{V}}$ à la quinte supérieure de DO ; le troisième chante l'octave inférieure de SOL : on entend donc simultanément les trois sons $\left\{\begin{matrix}\text{SOL-V}\\ \text{DO-I}\\ \text{SOL-V}\end{matrix}\right.$.

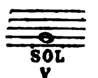
Le troisième groupe se porte à l'octave supérieure SOL, à l'unisson du deuxième : on entend l'intervalle harmonique $\left\{\begin{matrix}\text{SOL-V}\\ \text{DO-I}\end{matrix}\right.$. Les deux groupes réunis se portent à l'octave inférieure ; on entend l'intervalle harmonique $\left\{\begin{matrix}\text{DO-I}\\ \text{SOL-V}\end{matrix}\right.$, *quarte inférieure grave* de DO.

222. — Le maître inscrit au tableau, sur la portée, et de la façon suivante, la représentation de ce qui vient d'être fait; à mesure qu'il figure une des phases de l'exercice, il en fait donner l'explication par les élèves, en leur posant des questions appropriées :

Renversement de l'intervalle de quinte à l'aide de 3 groupes, chantant une agrégation I-III-V.

Voici ce que nous venons de faire : on a chanté :

Le premier groupe :



Quelle est cette note ? Quel degré occupe-t-elle dans la gamme de DO ?

Le deuxième groupe :



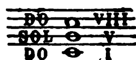
Quelle est cette note ? Son degré dans la gamme d'ut ? Quel intervalle avec SOL ?

Le troisième groupe :



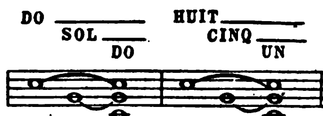
Quelle est cette note ? A quel intervalle se trouve-t-elle par rapport au premier DO chanté?

A ce moment nous avons entendu simultanément les trois sons que je fais entendre avec l'harmonium :



A plusieurs reprises, le maître frappe sur l'harmonium les trois sons séparément et chante, en même temps et alternativement de la façon suivante, c'est-à-dire en gardant le doigt sur chaque touche, à mesure qu'elle est frappée :





Par les mouvements d'intonation des deuxième et troisième groupes nous avons entendu les intervalles suivants :



223. — Ces intervalles sont-ils composés des mêmes sons? — Oui. Sont-ils semblables? — Non. Donnent-ils la même impression à l'oreille? — Non. L'un n'est-il pas plus rude que l'autre, moins satisfaisant, moins complet? Lequel des deux? Celui qui est entre SOL-V et DO-VIII. — Combien de degrés entre DO-VIII et SOL-V ? Combien entre SOL-V et DO-I ? — Combien font 4 degrés + 5 degrés? — Mais il n'y a que huit sons à l'octave. Comment cela peut-il se faire? — On a répété deux fois le nombre V.

Constitution du renversement par rapport à l'intervalle direct : deux sons dont l'un est transposé et l'octave. Un intervalle et son renversement se composent des mêmes sons placés dans un ordre inverse.

Voilà donc deux intervalles différents, dans la hauteur (l'espace) d'une *octave*, qui se composent des *mêmes sons*, des *mêmes notes*, des *mêmes degrés*. **Il est donc possible, étant donné deux sons, de les grouper de deux façons différentes, de façon à former, avec chaque groupe, une intervalle différent.**

224. — Supposons deux enfants dont l'un est placé sur la première marche

Comparaisons familières donnant l'idée du renversement.

d'un escalier composé de sept marches par étage ; l'autre est placé sur la cinquième marche. Que le premier, montant d'un étage, se transporte sur la première marche de l'étage supérieur, les deux enfants seront toujours les mêmes ; l'ordre dans lequel ils étaient placés aura seul changé ; *la distance qui les sépare ne sera plus la même* ; l'*image* qu'ils donnent n'est plus la même. Les deux sons d'un intervalle, quand l'intervalle est renversé, ne donnent pas non plus la même impression à l'oreille.

Si l'on compare les emplacements des deux enfants avant et après leur déplacement, on voit que l'un et l'autre occupent toujours les mêmes degrés de l'escalier : le *premier* et le *cinquième*. Il en serait de même, si, primitivement, ils avaient occupé tout autre degré de l'escalier, par exemple le deuxième et le septième. Que l'un des deux monte alors d'un étage : il occupera toujours le même degré par rapport au premier degré de cet étage. La même chose se produira si le plus élevé descend d'un étage et vient se placer sur le septième degré de l'étage inférieur.

Nous avons fait, avec les notes, ce qu'auraient fait ces deux enfants. L'une des deux notes n'a pas bougé de place, de *degré*, l'autre a monté d'une *octave*, elle a été *transposée* sur le premier degré de la série supérieure. On peut également faire le contraire, comme on l'a fait faire aux enfants, *transposer* à l'octave inférieure le cinquième degré (SOL), le premier degré (DO) restant immobile : *nous retrouvons exactement le même intervalle* qu'en opérant de la première façon. Chaque fois, en *retournant* un intervalle de 5 sons (*quinte*), nous avons abouti à un intervalle de 4 sons (*quarte*).

En faisant ainsi en quelque sorte *tourner* comme sur un pivot, une note autour d'une autre note immobile, nous avons agi comme si, tenant une bouteille entre deux doigts, nous l'avions retournée. Quelle expression emploierait-on, si la bouteille avait contenu un liquide? On dirait qu'on l'a *renversée*.

Comment on a renversé un intervalle.

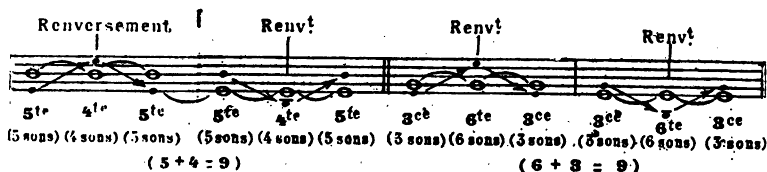
225. — C'est l'expression qu'on emploie pour désigner ce que nous avons fait avec notre intervalle ; nous l'avons *renversé*, nous en avons fait le RENVERSEMENT, mettant au grave le son qui était à l'aigu ou réciproquement. *Chacune des deux notes en changeant de place a gardé son rang par rapport au premier degré*, mais l'ensemble nouveau ainsi formé est devenu un nouvel intervalle, auquel on donne un nom particulier (ici la *quinte* est devenue *quarte* par le *renversement*); ce nouvel intervalle *diffère du premier par le nombre de sons conjoints qu'il renferme* et par sa *sonorité* qui permet de le distinguer de celui qui lui a donné naissance.

En quoi l'intervalle renversé diffère de celui d'où il dérive.

Si à son tour le nouvel intervalle est renversé, on retrouve par le renversement l'intervalle d'où l'on est parti primitivement. Ainsi *en renversant la quarte* (trouvée par le renversement de la quinte) *on devra retrouver la quinte primitive.*

Définition du renversement.

226. — ***Renverser un intervalle, c'est donc porter à l'octave inférieure ou supérieure une des deux notes de l'intervalle, l'autre note restant en place.***



Calcul numérique des renversements.

227. — *Le chiffre de chaque intervalle ajouté au chiffre de son renversement est toujours égal à 9.*

Donc en retranchant de 9 le chiffre d'un intervalle, on trouvera immédiatement le chiffre de l'intervalle qui en est le renversement.

On trouve ainsi que :

Le renversement de	l'unisson	I	est l'octave	VIII	=	9 - 1
———	la seconde	II	— la septième	VII	=	9 - 2
———	la tierce	III	— la sixte	VI	=	9 - 3
———	la quarte	IV	— la quinte	V	=	9 - 4
———	la quinte	V	— la quarte	IV	=	9 - 5
———	la sixte	VI	— la tierce	III	=	9 - 6
———	la septième	VII	— la seconde	II	=	9 - 7
———	l'octave	VIII	— l'unisson	I	=	9 - 8

On voit immédiatement que, connaissant les renversements des quatre premiers intervalles, on retrouve, en ordre inverse, les quatre derniers.

On en fera quelques exemples notés au tableau :

2de seconde — 7e septième — 3ce tierce — 6te sixte

2 sons conjoints | 7 sons conjoints | 3 sons conjoints | 6 sons conjoints

2 + 7 = 9
9 - 2 = 7
9 - 7 = 2

3 + 6 = 9
9 - 3 = 6
9 - 6 = 3

Renversement des intervalles avec le nom des notes.

228. — **Le renversement d'un intervalle dont les sons constitutifs sont *nommés*, se trouve en nommant en second le son qui avait été nommé le premier. Ex. :** $\frac{\text{DO-MI}}{\text{I-III}} = \frac{\text{MI-DO}}{\text{III-VIII}}$, etc.

En somme, si, à un intervalle donné, on ajoute son renversement, l'intervalle ainsi obtenu est toujours une *Octave.*

On a ainsi les groupes :

Seconde et septième }
Tierce et sixte } **composés des *mêmes degrés* ;**
Quarte et quinte } **— des *mêmes sons* ;**
Octave et unisson } **— des *mêmes notes*.**

Il nous sera donc facile d'enregistrer dans notre mémoire les intervalles de quarte, de sixte et de septième, en les comparant respectivement à la quinte, à la tierce et à la seconde, dont ils sont les renversements.

229. — Avant de commencer l'étude de la quarte, il est bon de donner aux enfants la notion du fait que, ***par le renversement, un intervalle majeur donne naissance à un intervalle mineur*** ; et réciproquement ***un intervalle mineur donne naissance à un intervalle***

majeur** ; que la **tierce majeure**,* **par exemple, produit une** ***sixte mineure **et que la réciproque est vraie.**

230. — *Un intervalle JUSTE* (1) *donne naissance à un intervalle JUSTE par le renversement.*

231. — Pour l'instant on se contentera, quand on rencontrera la quarte {VII IV}, de signaler qu'elle est qualifiée d'*augmentée* (d'un demi-ton par rapport aux autres quartes), ou de *triton* (3 tons conjoints).

De même la quinte {IV VII} est dite *diminuée* (d'un demi-ton) *par rapport aux autres quintes.*

Mais on insistera fréquemment sur ce point que, *comme la quinte diminuée, dont elle est le renversement, une quarte augmentée formée des mêmes notes ne se trouve que dans une seule gamme majeure : la quarte augmentée FA-SI, comme la quinte diminuée SI-FA n'existe que dans la gamme de DO. Une mélodie qui renferme ces deux sons appartient forcément à la gamme (tonalité) de DO* (sauf exception qui sera signalée plus tard pour le mode mineur).

(1) Combien il est déplorable qu'on ne puisse changer cette terminologie absurde! Il n'y a pas d'intervalles faux; le nom de majeur ou mineur, appliqué à la quinte et à la quarte, serait le seul rationnel. Il ne peut y avoir d'intervalles altérés que dans le chromatisme.
L'octave ne peut être qualifiée ni de juste ni de majeure ou mineure. Elle est absolue (comme la quinte elle-même, si l'on veut).



Sommaire-Résumé de la 8e Leçon

(TITRE XVII)

Révision des intervalles appris (exercices à la baguette sur l'échelle chiffrée, puis sur la portée). On doit dès maintenant obtenir des intonations justes, une lecture rapide et précise, tant sur l'échelle chiffrée que sur la portée.

Lecture chantée et mesurée des différents exercices sur les intervalles de seconde, tierce, quinte, octave, donnés dans les premiers chapitres et trans crits au tableau dans les mesures 2/2, 2/4.

Lecture chantée à 2 parties, à deux baguettes, sur les secondes, octaves, quelques quintes et quelques tierces.

Exercices oraux d'intonation à 2 parties, au commandement, sur désignation de degrés, de notes ou d'intervalles.

Dictée orale. Exercices d'audition de secondes, tierces, quintes, octaves harmoniques.

Faire chanter les séries successives de la gamme de Do avec le nom des notes.

Revenir fréquemment aux intervalles de secondes.

Lecture de tierces successives sur la portée, de ligne à ligne, puis d'interligne à interligne, enfin en ajoutant successivement des lignes supplémentaires inférieures et supérieures. Cette lecture se fera alternativement en intonations chiffrées et en disant le nom des notes. Faire cet exercice très lentement, avec un arrêt entre chaque tierce, de façon à éviter une diction machinale ; s'assurer de temps en temps, en les faisant chanter, que le son intermédiaire de chaque tierce est réellement pensé par les élèves. Cet exercice sera pratiqué individuellement puis par petits groupes, enfin collectivement.

Continuer les exercices d'intonation des demi-tons chromatiques, les élèves indiquant l'altération en nommant la note. Intervalles harmoniques (exercice oral) de seconde, tierce, quinte, octave.

XVII

L'intervalle de quarte. Définition. Qualification de juste ou parfait appliquée à l'intervalle de quarte. La composition de la quarte : deux tons, un demi-ton.

L'échelle des quartes dans la gamme. Chant des quartes successives sur l'échelle des sons, à la baguette. La quarte augmentée ; sa composition,

3 tons (pas de demi-ton). Une seule quarte augmentée dans la gamme (de IV à VII).

Répéter à plusieurs reprises l'exercice précédent. Après qu'il aura été à peu près casé, faire lire des quartes (nommées par degrés d'abord, puis les notes par leur nom, sans donner l'intonation). **Remarquer à plusieurs reprises, et faire répéter que les deux notes d'une quarte sont toujours l'une sur la ligne, l'autre dans un interligne :** que **l'espace comprenant une quarte renferme deux lignes plus un interligne, ou un interligne plus deux lignes ;** l'œil doit s'habituer à apprécier du premier coup l'intervalle par la position et la distance des deux notes consécutives. Rectifier les intonations douteuses par vocalisation sur A.

Calcul numérique de la quarte supérieure ou inférieure d'un degré ou d'une note donnée.

Revenir sur le renversement des intervalles. Interrogations.

Chant scolaire. Transcription, **en dehors de la classe,** d'un chant connu à deux temps, noté et chiffré sur la portée.

TITRE XVII :

QUESTION : L'intervalle de quarte.

Définition.

232. — ***L'intervalle de quatre sons conjoints s'appelle QUARTE.***

On l'écrit en abrégé 4te, *comme on a écrit* 2de, 3^ce^, 5te, 8^ve^.

La quarte étant le renversement d'une quinte,* intervalle appelé *juste,* on dit que c'est un *intervalle juste, parfait.

Quand on donne l'intonation de quarte en *montant,* on fait entendre une *quarte ascendante;* en *descendant* une *quarte descendante* (on dit aussi *quarte supérieure* ou *inférieure*).

Quarte juste sur tous les degrés, sauf sur le quatrième qui porte une quarte augmentée.

233. — **Quand on fait entendre les 4 degrés conjoints IV. V. VI. VII, on chante une *quarte AUGMENTÉE,*** renversement de la quinte produite par la succession des sons VII. VIII. II. III. IV, qui, nous le savons, forme une *quinte DIMINUÉE.* **(**Le maître chantera ou frappera à l'harmonium les deux exemples cités, en nommant les degrés.**)**

L'échelle des quartes d'une gamme.

Nous allons chanter la succession des quartes, sur tous les degrés de la gamme. (Cet exercice se fait au tableau sur l'échelle chiffrée, avec la baguette.)

quarte augmentée
pas de demi-ton dans cette quarte

Le ½ ton est III-IV

I II III IV — II III IV V — III IV V VI — IV V VI VII

Le ½ ton est VII-VIII — Le ½ ton est VIII-VII

V VI VII VIII — VI VII VIII II — VII VIII II III — III II VIII VII — II VIII VII VI — VIII VII VI V

quarte augmentée
pas de demi-ton dans cette quarte

Le ½ ton est IV-III

VII VI V IV — VI V IV III — V IV III II — IV III II I

Le ½ ton est I-VII

III II I VII — II I VII VI — I VII VI V — V VI VII VIII

234 — Comme on le voit, chacune des quartes qu'on peut faire dans l'intervalle d'une octave, c'est-à-dire en partant successivement de chacun des degrés de la *gamme majeure*, se compose de *deux tons* et *un demi-ton* (*deux secondes majeures* et *une seconde mineure*), le demi-ton changeant de place selon la quarte.

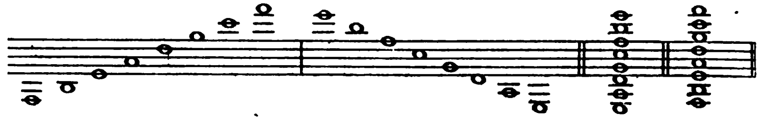
L'ensemble des quartes d'une gamme dépasse l'octave de deux degrés.

235. — Seule, *la quarte qui a pour point de départ le IV*ᵉ *degré en montant au VII*ᵉ *ou qui, en descendant, va du VII*ᵉ *au IV*ᵉ *degré, fait exception* : **Cette quarte se compose de *trois tons*: on l'appelle intervalle de *triton* (3 tons).**

L'intervalle de *triton*, ne se rencontrant dans la gamme majeure qu'entre le quatrième et le septième degré, chaque fois qu'on l'entend, on sait qu'on est dans une tonalité (gamme) dont la tonique est placée une *seconde mineure* au-dessus de la note la plus élevée de cette quarte, puisque *cette note est TOUJOURS le VII*ᵉ *degré du ton.*

236. — Pour familiariser les élèves avec l'emplacement des quartes sur la portée, on leur présentera la figuration suivante, en faisant observer que

l'intervalle de quarte comporte deux sons extrêmes dont l'un est toujours sur la ligne, l'autre dans l'interligne.



Plaçant le chiffre I au-dessus de chaque note successivement, on fera nommer, sans chanter, les chiffres de chaque intervalle de quarte, puis les noms des notes en déplaçant chaque fois le son I, puis le DO.

237. — On peut déterminer numériquement le chiffre supérieur d'une quarte donnée en ajoutant 3 au chiffre du degré représentant le son inférieur de l'intervalle, *pour toutes les quartes placées sur les degrés I à V inclusivement.*

Ex : (I-IV) (II-V) (III-IV) (IV-VII); (V-VIII
(1+3) (2+3) (3 + 3) (4 + 3) (5 + 3)

ce qui signifie que pour trouver la quarte de I, on ajoute 3 à 1 et on a IV; la quarte de II = 2 + 3 = V, etc.

A partir du VI[e] degré, la quarte supérieure se trouvant au-dessus de l'octave, on procédera comme il a été indiqué au § 96 : on *retranchera 4* du chiffre du degré donné; ex. :
La quarte supérieure du VI[e] degré est 6 — 4 = II[e] degré de la série supérieure à l'octave; la quarte supérieure du VII[e] degré est 7 — 4 = III[e] degré de la série supérieure à l'octave.

Pour trouver les quartes *inférieures* à partir de VIII (jusqu'à IV inclusivement) on retranchera 3 du degré donné ; ex. :
La quarte inférieure à VIII est 8 — 3 = V, etc.

En descendant à partir du III[e] degré, les degrés inférieurs des quartes sont au-dessous de I. Pour les trouver, on *ajoutera* 4 au chiffre du degré donné comme note supérieure de la quarte, ex. :
La quarte inférieure de III est 3 + 4 = VII[e] degré de la série inférieure à I ; la quarte inférieure de II est 2 + 4 = VI[e] degré de la série inférieure à I.

238. — On fera répéter à plusieurs reprises le nom des notes composant les différentes quartes :

1° *Ascendantes* (DO-FA) (RE-SOL) (MI-LA) (FA-SI) (SOL-DO) (LA-RE) (SI-MI) ;

2° *Descendantes* (MI-SI) (RÉ-LA) (DO-SOL) (SI-FA) (LA-MI) (SOL-RÉ) (FA-DO).

On observera que ce groupement est invariable : il est identique dans toutes les tonalités, quel que soit le nom du son I (tonique).

239. — On pratiquera fréquemment, avec les quartes conjointes, l'exercice suivant, analogue à celui qui a été indiqué pour les tierces :

Un son étant donné et nommé (au diapason), on demandera à l'élève d'en chanter, *par degrés conjoints*, la quarte supérieure ou inférieure, *le demi-ton devant être à telle place;* chanter d'abord avec l'intonation chiffrée, puis avec le nom des notes, en indiquant les altérations au passage, s'il y a lieu, et en faisant ensuite rechercher la tonique.

La gamme trouvée sera alors chantée en indiquant les altérations au passage, quand on sortira du ton de DO.



Sommaire-Résumé de la 9e Leçon

TITRES XVIII-XIX

Reprise des exercices de **tierce**, par mouvements conjoints, puis disjoints; **interrogations** : sur la qualité des tierces chantées, recherche de cette qualité par la présence ou l'absence de demi-tons. Indication du degré sur lequel est placée la note inférieure de la tierce (recherche de la place du demi-ton).

Dire à quelle gamme appartient une **tierce mineure** si, après l'avoir chiffrée II, III, IV, par exemple, on la chiffre VI, VII, VIII, en chantant Ré, Mi, Fa chaque fois. Faire chanter la gamme de Fa naturel en trouvant et indiquant l'altération du Si. Procéder de même façon pour les autres tierces mineures et faire trouver ainsi la gamme de sol majeur avec le Fa qui sera chanté en disant **Fa dièze.** (Plus tard on fera de même avec les tierces majeures : **Fa, Sol, La** qui permettra de trouver la gamme de Si, et **Sol, La, Si,** qui fera trouver la gamme de Ré majeur.) Pour l'instant, on se bornera à la tierce majeure **Do, Ré, Mi** en la situant successivement dans les gammes de Do, de Fa et de Sol. Par ce moyen, les élèves prendront le sentiment du rapport des tonalités et comprendront mieux plus tard ce qui leur sera dit à ce sujet.

Quand cet exercice aura été fait à plusieurs reprises, et au cours de plusieurs leçons successives, on leur présentera le rapport des tierces avec les différentes tonalités où elles peuvent se rencontrer, sous la forme d'un tableau très simple et très clair.

Tierces majeures

par rapport à la gamme de DO	tons						RE (II)		
	de	SOL (V)	...	...	...	...	SOL (V)	...	...
	de	DO (I)	...	...	DO (I)	...	DO (I)	...	...
	de	FA (IV)	...	...	FA (IV)	...	...	...	...
					SI♭ (VII)				
tons des									
par rapport à une gamme quelconque	2e degré	...	...	...	...	...	...	IV	V	VI
	5e —	IV	V	VI	...	...	...	I	II	III
	1er —	I	II	III	IV	V	VI	V	VI	VII
	4e —	V	I	II	I	II	III	...	...	...
	7e — (altéré)	...	...	...	V	VI	VII	...	...	...

Tierces mineures

par rapport à la gamme de DO	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SOL (V)		
	ton de DO (I)	...	...	...	...	...	...	...	...	DO (I)		
	ton de FA (IV)											
par rapport à une gamme quelconque	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	II	III	II	III	IV	V
	II	III	IV	III	IV	V	VI	VII	VIII	VII	VIII	II
	VI	VII	VIII	VII	VIII	II...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Ils comprendront alors pourquoi une tierce majeure ne peut se chiffrer dans le mode majeur que par I, II, III ou IV, V, VI, ou V, VI, VII, et qu'une tierce mineure n'est, suivant la place du demi-ton, susceptible que de deux chiffrages : II, III, IV ou VI, VII, VIII, et III, IV, V ou VII, VIII, II. Cette notion est très importante au point de vue de la détermination tonale des degrés d'une mélodie, détermination dont la recherche leur sera imposée par la suite.

On fera répéter cette formule à plusieurs reprises, et fréquemment, pour qu'elle reste gravée dans la mémoire de l'enfant :

1° Une même tierce majeure est toujours, dans une gamme : I-II-III, IV-V-VI ou V-VI-VII.

2° Une même tierce mineure est toujours: II-III-IV ou VI-VII-VIII, si le demi-ton est placé après le ton; elle est III-IV-V ou VII-VIII-II, si le demi-ton est placé avant le ton.

Après chaque répétition de cette formule, on prendra un exemple : Si, Do, Ré, je suppose, et l'on fera rechercher la tonique en chiffrant successivement III-IV-V et VII-VIII-II, l'élève ayant d'abord déterminé les deux chiffrages. On fera ensuite chanter les deux gammes, avec indication de l'altération pour celle des deux qui en comportera une.

Plus tard, on étendra ce procédé à d'autres gammes en partant successivement des gammes ainsi reconnues et en attribuant aux chiffrages III-IV-V d'autres sons que Mi-Fa-Sol ou Si-Do-Ré. On pourra ainsi parcourir progressivement le cycle des tonalités, avant d'avoir donné à leur sujet aucune explication. Cette explication, quand elle sera donnée, paraîtra aussi claire et compréhensible qu'elle semble confuse, quand on la donne dans les conditions habituelles.

Extension de ces exercices aux intervalles de quinte.

Ce même exercice se pratiquera plus tard pour les quartes mélodiques dont chacune peut, à l'exception de IV-VII, appartenir à deux gammes et pour les sixtes mélodiques dont deux seulement I-VI et V-III sont communes à deux gammes, les autres ne se rencontrant que dans une seule gamme — (il est bien entendu qu'il n'est ici question que du mode majeur).

Pour les septièmes mélodiques, la question d'interprétation tonale ne se pose pas.

Reprise des exercices de seconde et d'octave avec le nom des notes en mesure 2/2 et 2/4 — avec des silences ; — exercices sur les quintes chiffrées, vocalisées sur A puis chantées en ut avec le nom des notes. Exercices avec mélanges des secondes, octaves, quintes, chiffrées et avec le nom des notes, en changeant très fréquemment la place du son I (ou de Do) et en employant les lignes supplémentaires inférieures et supérieures.

Continuation des exercices d'intonation chromatiques, au tableau, comme il a été fait précédemment. On pourra commencer à lire à la baguette, sur la portée fixe, quelques intervalles disjoints, séparés par des sons conjoints pour l'intonation desquels le maître indiquera un dièze ou un bémol de façon à produire une modulation. Chaque dièze en montant étant d'abord considéré comme VIIe degré, on montera au degré supérieur (tonique) et l'on redescendra la gamme, le maître indiquant les

altérations (se borner au début à Sol puis à Ré). Le bémol, de même façon, sera d'abord considéré comme IV[e] degré d'une gamme dont on abordera de suite la tonique par mouvements conjoints ascendants ou descendants. On se bornera au début au ton de Fa, puis à la gamme de Si bémol. Progressivement, on étudiera d'autres tonalités. Répétés assez fréquemment, ces exercices sont vite chantés avec justesse et précision.

Continuation des dictées orales.

Exercice à deux parties avec adjonction de quintes, puis de tierces (veiller à la justesse des intonations).

Exercices d'audition de sons simultanés.

XVIII

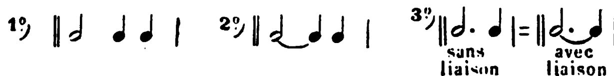
La mesure à 4 temps. Rappel des notions relatives à la mesure à deux temps, aux signes de durées proportionnelles, aux accents. Recherches sur des paroles (*Frère Jacques*) des accents de **force** différents (deux degrés de force) ; leur groupement (ils apparaissent nettement tous les quatre temps).

Composition rythmique de la mesure à 4 temps. Un seul temps frappé sur quatre. — Battue de la mesure. — Son chiffrage déterminé par **interrogations.** Le silence au début d'une mélodie.

Exercices sur la battue à 4 temps.

Premiers exercices de lecture de la gamme à 2/2 et 2/4 en battant la mesure. Faire trouver chaque fois l'indication numérique des mesures.

Le point, signe de durée. Chant de la gamme sur les rythmes :



XIX

L'intervalle de sixte (sixième son conjoint après un autre, en montant ou en descendant).

Qualification des sixtes par la recherche des tons et demi-tons.

Étude de la sixte : c'est par la tierce, dont elle est le renversement, qu'on la fixe le mieux dans la mémoire.

Premiers exercices d'intonation de la sixte, chaque sixte étant qualifiée par les élèves à mesure qu'elle est présentée et étudiée sur l'échelle chiffrée à la baguette.

Chant scolaire. Transcription sur la portée, en mesure à 2 temps, de chants appris par audition à la classe (travail fait à la maison).



TITRE XVIII :

QUESTION : La mesure à 4 temps.

240. — Faisant chanter (comme il a été fait précédemment T. XII) les premières mesures de la chanson « *Frère Jacques* », le Maître rappellera sommairement ce qui a été dit au sujet de la mesure à 2 temps : *Rappel des notions relatives à la mesure à 2 temps.*

Certaines syllabes des mots sont plus longues, *plus appuyées* que d'autres : par leur comparaison, on est parvenu à déterminer leurs différences à cet égard.

On a groupé ces syllabes, puis les sons qui les accompagnent, par séries de deux, se succédant alternativement, d'un *frappé* à un autre *frappé*, en passant par un *levé* intermédiaire, les temps du frappé et du levé étant égaux ; les successions de durées égales, appelées *temps* (successions de groupes frappé + levé), ont été appelées *mesures* à deux temps.

Les *signes* de ces temps ont été appris : chacun d'eux forme une *unité* de temps : *la somme* (*addition ou total*) *de tous les temps égaux compris entre deux barres de mesure,* a été qualifiée d'UNITÉ DE MESURE. *Ce total se représente par la figure de durée qui remplirait à elle seule toute la mesure et qui est à proprement parler l'unité de mesure.*

On sait aussi que tous ces signes représentent des divisions en parties égales d'une UNITÉ DE DURÉE, *la ronde* o ; que cette unité n'a pas une durée *absolue,* mais que le son qu'elle représente a une durée relative, variable, déterminée par la rapidité plus ou moins grande avec laquelle nous chantons ou jouons un air, une mélodie.

241. — Nous avons donc reconnu que, dans la chanson *Frère Jacques,* les syllabes *Frè,* de frère, et *Jac,* de Jacques, sont appuyées, accentuées plus fortement que les autres : *battant la mesure,* nous les avons *accompagnées* d'un *abaissement* de la main, d'un *frappé :* elles ont été dites sur le *premier* des deux temps de nos mesures successives. *Les accents de la mesure à 2 temps.*

Poussons plus loin notre analyse : cherchons si, parmi ces syllabes, *Frè, Jac, dor, vous,* il n'en serait pas de plus appuyées encore, ou si toutes sont accentuées avec la même force.

En prononçant à plusieurs reprises avec les accents, les mots « *Frère Jacques, Frère Jacques, Dormez-vous, Dormez-vous* », un certain nombre d'enfants arrivent assez rapidement à reconnaître, dans les quatre syllabes classées comme *fortes,* des degrés différents de force. Il est nécessaire que cette constatation soit faite par eux, et le maître doit leur laisser le temps nécessaire pour y arriver ; cela n'est pas sans créer un certain *brouhaha* dans la classe, mais il importe peu : l'essentiel est que le fait soit constaté par les enfants eux-mêmes.

242. — Quand on a différencié les syllabes en *fortes* et *demi-fortes,* et qu'il ne reste plus qu'à trouver la *quantité de leur groupement,* le meilleur

procédé, pour arriver à une prompte solution de la question, consiste à étendre les doigts de la main gauche et, avec l'index de la main droite, à compter sur les quatre derniers doigts de la main gauche, en marquant un doigt pour chaque syllabe, à partir du premier accent fort : *Jac.*

Laissant ***sans compter les deux premières syllabes Frè-re,*** on marque chacune des syllabes sur un doigt, en revenant au 1er doigt, à chaque accent plus fort :

Frè-re	Ja-cques, frè-re	Ja-cques, frè-re	Ja-cques, frè-re
doigts : 0 0	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4 etc.

Au bout de trois ou quatre retours sur *Jac*, on a acquis le sentiment des quatre temps par le décompte des doigts, et le premier temps se dégage de lui-même par son accentuation beaucoup plus énergique.

On expliquera plus tard comment, par un procédé analogue, on peut reconnaître la mesure d'une mélodie et sur quel temps commence cette mélodie.

Syllabes fortes se reproduisant après 4 temps égaux.

243. — On aura donc reconnu que *Ja* et *vous* sont accentués plus fortement encore que *Frè* et *Dor*; nous sommes dès lors en présence d'un groupement nouveau des sons, dans lequel, en donnant la prédominance aux accents les plus forts, une *syllabe* sur quatre sera plus fortement appuyée que les autres.

Frè-re | Jacques, Frè-re | Jacques, Dormez - | vous? Dormez - | vous?

244. — Il semble, au premier abord, qu'il n'y ait dans le groupement précédent qu'une réunion pure et simple de deux mesures à deux temps, entre lesquelles on aurait supprimé, une fois sur deux, la barre de mesure.

Composition rythmique de la mesure à 4 temps.

Malgré les apparences, cela n'est pas exact : l'accentuation de la phrase n'est pas la même ; *nous avons bien un temps fort de deux en deux temps, mais le second temps fort de chaque mesure est moins fort que le premier* et surtout moins fort qu'il n'était quand nous mesurions ces paroles à deux temps, alors que chaque premier temps était prononcé avec une force équivalente ; les vraies syllabes fortes sont donc *Jac* et *vous*.

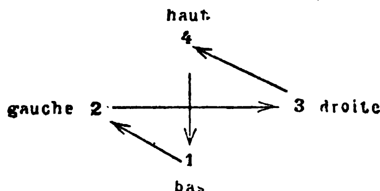
Dans notre définition de la mesure, nous avons appris que tout *premier temps* d'une mesure était un *Frappé* : nous pouvons ajouter que ***dans toute mesure le PREMIER TEMPS SEUL EST FRAPPÉ;*** nous l'avons déjà dit et cela se vérifiera toujours par la suite : **le premier temps d'une mesure est seul un temps fort *frappé*.**

Si donc nous voulons *battre* cette mesure à quatre temps, nous *ne devrons frapper que le PREMIER temps*, le plus fort des quatre.

Battue de la mesure à 4 temps.

245. — Nous allons apprendre la série des gestes qui nous permettront de *frapper un temps sur quatre.*

La figure de cette *battue* à 4 temps se présente ainsi :



On la marque avec *la main*, en remuant le bras le moins possible, et en disant *bas*, *gauche*, *droite*, *haut ; bas*, *gauche*, *droite*, *haut ;* etc.

On s'y exerce en appuyant l'avant-bras sur la table, la main relevée : au premier temps, on l'abaisse à plat sur la table ; on la fait tourner, autour du poignet, vers la gauche, en disant : *deux* ; on la ramène de même à *droite*, en disant : *trois* ; on la relève, en disant : *quatre*, et on recommence ainsi, en donnant à chaque mouvement (*temps*) une durée parfaitement égale et en s'attachant à faire le geste de façon précise et nette, bien que toujours avec souplesse.

La mesure à 4 temps peut donc être définie : UNE MESURE OU UN TEMPS SEUL SUR QUATRE TEMPS ÉGAUX, EST FRAPPÉ (TEMPS FORT) : CE TEMPS EST TOUJOURS COMPTÉ COMME PREMIER.

246. — Nous connaissons tous les intervalles qui composent la mélodie de notre chanson ; nous pouvons donc la figurer sur la portée en mesures renfermant quatre valeurs égales en *durée* (*temps*). Ces quatre valeurs peuvent être des *rondes*, des blanches ou des noires.

Chiffrage de la mesure à 4 temps.

Si ce sont des *rondes*, comment indiquerons-nous numériquement la durée de la mesure ?

Que représente la ronde ? — L'UNITÉ *de durée*. — Quel est le chiffre qui représente l'unité ? — C'est 1. — Combien prendrions-nous de ces rondes pour notre mesure si chaque ronde était *unité de temps* ? — Quatre. — Comment alors exprimerons-nous que notre mesure renfermera quatre fois l'*unité de durée* (o = 1) ?

Qu'avons-nous fait pour les mesures à 2 temps ? Nous ferons de même ici : nous indiquerons le chiffrage de la mesure par $\frac{4}{1}$ (cette mesure n'est plus usitée). Quelle sera alors l'UNITÉ DE MESURE ? — *La quadruple ronde, ou deux brèves (ou quatre rondes réunies par une liaison).*

247. Si ce sont des *blanches* (moitiés de ronde), qui représentent *chaque temps*, le rapport de la blanche à la ronde étant $\frac{1}{2}$, le total de la mesure sera $\frac{4}{2}$. Quelle sera alors l'unité de mesure ? — *La double ronde* ou *brève*, figure de note dont la durée remplira toute la durée de la mesure.

248. — Si ce sont des *noires* qui représentent nos unités de temps, la noire (♩ $= \frac{1}{4}$) égalant un quart de ronde, nous donnera pour la même raison le chiffrage $\frac{4}{4}$ ou simplement 4 ou C (signe qui a déjà été mentionné précédemment, ainsi que toutes les notions qu'on vient d'exposer, mais qu'il est bon de répéter ici.)



249. — Quelque enfant remarquera que la première mesure est incomplète : si l'observation n'est pas faite, on la provoquera.

Avant de commencer à parler, on se tait pour réfléchir, on fait *silence;* quand on chante, il se peut fort bien qu'on commence également par un *silence* (on recherchera d'ailleurs, plus tard, les raisons de ce silence du début).

Mais le silence musical, **comme les sons musicaux, doit être *mesuré, compté comme temps* correspondant à la durée des sons qui manquent.**

On indiquera donc ce *silence* par les signes qui représentent des durées égales à celles des sons qui manquent.

Dans la première version, l'*unité de temps* est la *ronde* (𝅝 $= 1$). Quel est le signe de silence qui lui correspond? — La *pause.* — Combien manque-t-il de temps? — Deux. — Donc il faut indiquer *deux pauses* avant la première ronde. — Dites où elles doivent être placées sur la portée?

Mêmes questions pour les autres versions du chant; on recherche le nom des signes de silence correspondants; on indique leurs figures, leur place sur la portée pour les demi-pauses, etc.

250. — Le premier mode de notation $\left(\frac{4}{1}\right)$ de la mesure à 4 temps est à peu près inemployé aujourd'hui.

Le second $\left(\frac{4}{2}\right)$ indiquerait encore un mouvement trop lent, ou, tout au moins, trop lourd et trop grave : on ne l'emploie guère que pour certains chants de caractère solennel (chants d'église, par exemple).

Le troisième $\left(\frac{4}{4}\right)$ est le mieux approprié à la façon dont nous avons chanté l'air de *Frère Jacques.*

Exercice sur la battue à 4 temps.

251. — Avant d'aller plus loin dans les explications sur la mesure à 4 temps, on exercera les enfants à la battue de cette mesure en répétant :

La mesure à quatre temps se bat :

le 1er temps — la main en BAS,
le 2e temps — la main à GAUCHE,
le 3e temps — la main à DROITE,
le 4e temps — la main en HAUT,

le geste accompagnant chaque fois l'indication du changement de position de la main.

On battra ensuite les quatre temps en disant :

BAS! *gauche! droite! haut!* en accentuant fortement le mot BAS, jusqu'à ce que le geste, *très égal*, soit devenu bien familier et presque machinal.

On continuera alors à battre les temps, en comptant *un*, *deux*, *trois*, *quatre*, en accentuant toujours le mot *un;* puis on chantera la gamme en battant quatre temps sur chaque degré, nommé d'abord par son chiffre, puis par son nom.

Pendant quelque temps, on reprendra, pour la battue à 4 temps, des exercices très faciles; et même, au début, il sera nécessaire, pour le déchiffrage, de faire lire les sons sans battre la mesure, le maître la frappant lui-même. Cependant, si les enfants ont été bien exercés à la battue, l'entraînement sera très rapide et, au bout d'un certain temps, l'association du geste et du chant ne présentera plus de difficulté.

TITRE XIX :

QUESTION : L'intervalle de sixte.

Définition.

252. — Si l on fait entendre consécutivement six sons conjoints en partant de l'un quelconque des degrés de la série, on parcourt un intervalle de SIXTE, que l'on écrit 6te.

Le saut de 6te : 6te ascendante ou descendante, majeure ou mineure.

Si l'on va directement d'un *son* au 6e son suivant, sans faire entendre les sons intermédiaires, on fait ce qu'on appelle un *saut de sixte*. On dit de même des intervalles déjà étudiés qu'on fait, dans les mêmes conditions, un saut de seconde, un saut de quinte, ou de quarte, ou d'octave.

Si le mouvement est ascendant, on y ajoute le qualificatif *ascendante;* s'il est descendant, celui de *descendante*. De même, si l'intervalle est *majeur* ou *mineur*, ce qu'on reconnaît par le nombre de tons et de demi-tons, on l'indique par le terme approprié; on a fait de même pour la seconde et la tierce; pour la quarte et la quinte, on a ajouté *juste*, *augmentée ou diminuée*.

On dira ainsi un saut de sixte *majeure* ou *mineure*, de quinte *juste* ou *diminuée*, de quarte *juste* ou *augmentée*, etc.

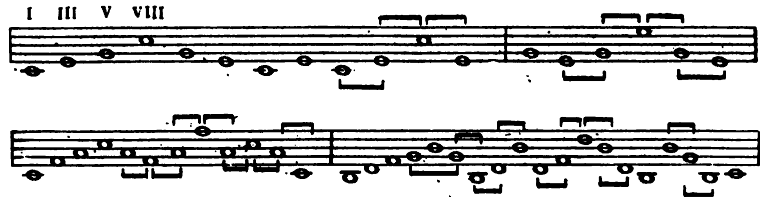
Toute *sixte majeure* est le renversement d'une *tierce mineure*, et vice versa.

Toute *sixte mineure* est le renversement d'une *tierce majeure*, et vice versa.

On peut donc, avec les notes d'une gamme, former *3 sixtes mineures* et *4 sixtes majeures.*

Comment on doit étudier l'intervalle de 6te.

253. — L'intervalle de sixte étant d'une intonation difficile, on le présentera au début en même temps que la tierce dont il dérive. Avant d'étudier les sixtes qu'on peut placer sur les sept degrés de la gamme, on les présentera sous cette forme, en faisant toujours, comme il convient, entendre les sons intermédiaires de l'intervalle.



On aura ainsi parcouru l'ensemble des sept sixtes de la tonalité en les reliant tonalement, ce qui est important, le sens de la tcnalité devant être recherché comme un des principaux facteurs de l'éducation de l'oreille.

Plus tard on étudiera chaque sixte en fonction de premier renversement d'un accord puis de second renversement, par l'adjonction intérieure d'une tierce ou d'une quarte.

Qualification des 6tes.

254. — Au cours de ces exercices et à mesure qu'on les étudiera, on donnera la qualification de chacune des sixtes d'après sa composition en tons et demi-tons, en spécifiant chaque fois l'ordre exact dans lequel ils se présentent et non, comme on le fait le plus souvent, par simple totalisation.

(*Exercices sur l'intervalle de sixte* d'abord sur l'échelle chiffrée puis sur la portée fixe au tableau, avec la baguette :

1° En intonation chiffrées, avec changement fréquent des toniques.

2° Avec le nom des notes, l'emplacement de *Do* étant fréquemment modifié.)



Sommaire-Résumé de la 10e Leçon

(TITRES XX-XXI)

Révision des notions connues. **Interrogations** sur les intervalles étudiés : chanter la seconde, la quinte, l'octave, la tierce, la quarte, la sixte ascendante ou descendantes d'un son donné. **Exiger que l'élève chante en les comptant les degrés intermédiaires, si l'intervalle est considéré numériquement — qu'il les nomme, si l'intervalle est considéré par rapport à deux sons de nom déterminé.** Faire qualifier l'intervalle considéré, par la recherche et l'emplacement des tons et demi-tons. Chantez un demi-ton supérieur ou inférieur à telle note? Dites de quelle nature est ce demi-ton (chromatique ou diatonique)? Pourquoi le qualifiez-vous ainsi? Nommez, puis chantez une succession de secondes, tierces, quartes ou quintes en partant de tel degré numérique ou de telle note? en montant et en descendant? Tels sons étant donnés, chiffrez-les? Chantez tel intervalle, en partant d'un degré dont vous donnerez vous-même l'intonation? etc... Faire donner les définitions des notions qui en comportent. Donner les raisons, indiquer les faits qui servent de base à ces définitions.

Lecture. — Revenir aux intervalles de seconde, les mélanger avec d'autres (quintes ou octaves). Reprendre les intonations de tierces sur la portée : arriver **à faire chanter juste** des séries de tierces en partant d'un son donné (sur l'échelle chiffrée et sur la portée, en changeant fréquemment la place du son I ou du Do). Mêmes exercices sur les quartes mélangées avec les tierces, les secondes, les quintes, les octaves. Y joindre quelques sixtes (prendre ces exercices parmi les plus élémentaires).

Premier essai de chants en canons (mesure à 2 temps).

Continuation des exercices de lecture chromatique — procéder comme on l'a déjà fait.

Chant à 2 parties sur la seconde, la quinte, l'octave, avec deux baguettes au tableau.

Exercices pratiqués également sous forme de dictées orales (indications du degré, de l'intonation de l'intervalle ou du nom de la note, données par le maître, les trois formes d'exercice réalisées successivement sur le même texte).

Continuation des exercices d'audition de sons simultanés à 2 parties.

Chant scolaire (toujours appris par audition en mesures à 2 et 4 temps) avec des rondes, blanches, noires ; ils seront transcrits en dehors de la classe.

XX

La mesure à 3 temps. Rappel des notions relatives à la durée :

1° L'unité de durée (○ ronde), toujours divisée en deux parties successives, la suite des divisions s'opérant toujours par 2.

2° Comment on a groupé ces divisions (2-4). **Caractéristique de la mesure,** en dehors du nombre et de l'égalité des temps : **premier temps toujours frappé.**

Recherche dans la **parole,** par les accents, d'un groupement ternaire (dans lequel les accents forts reparaissent de trois en trois syllabes, ex. : « Voulez-**vous,** je vous **prie,** m'in**diquer** le che**min?** »).

Constitution des groupes (mesures) à 3 temps parlés.

Leur notation en figures de durée.

Le chiffrage de la mesure à 3 temps d'après la figure des notes (les élèves doivent le trouver eux-mêmes. Les procédés sont les mêmes que pour la mesure à 4 temps). Recherche de **l'unité de mesure** dans les mesures à trois temps. Emploi de **la liaison :** le même que dans les mesures à 2 et 4 temps.

Les figures de silence dans la mesure à 3 temps.

Battue de la mesure à 3 temps.

Exercices. 1° Battue, simplement en comptant les temps ;

2° La série lue sur l'échelle sonore, puis sur la portée, avec le nom des notes, **en battant la mesure,** sans chanter, puis en donnant les intonations.

XXI

L'intervalle de septième. — Définition. L'intervalle doit être appuyé sur l'octave (renversement de la seconde).

Lecture des septièmes par degrés conjoints sur l'échelle chiffrée.

Recherche des septièmes sur la portée, en degrés chiffrés et avec nom des notes en déplaçant chaque fois le son I (sans chanter).

Comment on fait le calcul numérique des septièmes.

La septième considérée comme superposition de trois tierces conjointes.

Le mouvement mélodique de septième envisagé comme dissonant : sa tendance mélodique ; cas des septièmes majeures isolées.

Qualification des septièmes : les élèves recherchent eux-mêmes les tons et demi-tons et donnent la qualification. Notions sur la composition de la septième harmonique.

Exercice sur l'échelle chiffrée puis sur la portée.



TITRE XX :

QUESTION : *La mesure à trois temps.* — Son unité est toujours une valeur suivie d'un point.

---

255. — Nous avons appris que la *mesure* est constituée par une série de *temps égaux* (mouvements égaux de la main), groupés en nombres égaux pour chaque mesure d'une durée déterminée. *Rappel des notions relatives à la durée.*

Pour trouver la durée de ces temps, *durée relative*, nous avons admis que les *temps* étaient des *fractions* (divisions), *égales en durée*, d'une *unité de durée*, que nous avons convenu de figurer par une ronde.

Comment avons-nous divisé cette unité de durée (*ronde*)? En deux parties égales (𝅗𝅥 𝅗𝅥), chacune de ces deux parties pouvant se diviser à son tour en deux autres parties égales, figurées par des *noires* (♩ ♩). *L'unité de durée, 𝅝, divisée toujours en moitiés successives (divisions successives par 2).*

Cette division de l'unité de durée se fait toujours ainsi, en parties deux fois plus petites. ELLE EST FONDAMENTALE.

256. — Comment avons-nous groupé ces durées ainsi divisées par moitiés successives? — Également par groupes égaux en durée ; ces groupes étant constitués *par succession de 2 ou de 4 temps* (mouvements de la main) *égaux*.

Comment ces mesures ont-elles été nommées et par quels nombres ont-elles été figurées? — Elles ont été nommées mesures à 2 temps ou à 4 temps suivant le nombre d'unités de temps qu'elles renferment ; leur chiffrage est exprimé respectivement par $\frac{2}{1}$ ou $\frac{4}{1}$; $\frac{2}{2}$ ou $\frac{4}{2}$; $\frac{2}{4}$ ou $\frac{4}{4}$; on sait ce que signifient ces chiffres.

257. — Quelle est *la caractéristique de toute mesure*, en dehors du nombre et de l'égalité des temps? — C'est de *commencer toujours par un frappé* ou *temps fort*. *Caractéristique de la mesure : commencer toujours par un frappé.*

Dans ces mesures, comment alternent les temps forts? — De deux en deux ; *dans la mesure à 4 temps, le premier temps est plus fort que le troisième.* Il y a donc, dans cette dernière mesure, *alternance de temps plus forts*, suivis de *trois* autres temps dont *deux* sont particulièrement considérés comme *faibles*.

258. — Tout en conservant aux temps leur caractère invariable de division par *deux* de l'unité de durée (𝅗𝅥) (♩), ne serait-il pas possible de grouper ces temps autrement que par *deux* ou par *multiples de deux*?

Cherchons encore dans la parole s'il n'existe pas des groupements de syllabes qui donnent l'impression de se succéder par d'autres nombres que par deux. Comment les trouverons-nous? Comment avons-nous

Recherche, dans la parole, du retour ternaire de l'accent.

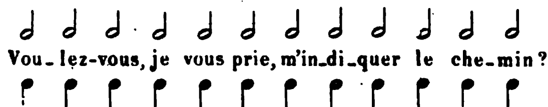
déjà trouvé les groupements par deux? — En recherchant les *accents*, les *appuis* de la voix, de deux en deux, ou de quatre en quatre syllabes.

Recherchons donc, de la même façon, des phrases où les *accents* se produisent toutes les *trois* syllabes.

(On verra plus tard que tout autre groupement peut être ramené à une combinaison de *deux* et de *trois*.)

259. — Si nous disons à quelqu'un cette simple phrase : « Voulez-vous, je vous prie, m'indiquer le chemin? » sur quelles syllabes se poseront les accents de la voix? — Sur *vous*, *prie*, *quer*, *min*. Comptons d'un accent à l'autre : *les appuis reviennent toutes les trois syllabes*.

Supposons que nous prononcions chaque syllabe avec une *durée égale*, et représentons chacune de ces durées avec l'un des signes des durées musicales (𝅗𝅥 ou ♩)?



Voilà notre phrase figurée en *blanches* ou en *noires*, c'est-à-dire en signes de *durées égales entre elles*.

Nous soulignerons les syllabes portant les accents, syllabes *fortes*.

Où se trouve ce qui, dans la musique, correspond aux syllabes *fortes* de la parole? — Sur les *temps forts*. — Et les *temps forts*? — Ils sont toujours au *commencement* d'une mesure, qui doit, *par définition*, toujours commencer par un *temps frappé*.

Quelle est la place *écrite* d'un temps frappé, par rapport à la barre de mesure? — Immédiatement après cette barre, n'est-ce pas.

Constitution d'une mesure à trois temps.

260. — Traçons donc, devant chacune de nos syllabes fortes, le trait vertical qui indique la division de la mesure et son commencement. Nous aurons la figuration suivante :



Nous observerons tout de suite que notre premier groupe n'est pas complet. Nous avons vu un cas analogue, en étudiant les mesures à 2 et à 4 temps. Toutes les mélodies, nous le savons, ne commencent pas par le premier temps d'une mesure. Très fréquemment, sans que ce soit une règle absolue, *des mélodies commencent sur un TEMPS LEVÉ, EN LEVANT* comme on dit.

Par quoi remplace-t-on un temps non chanté? — Par un *silence* mesuré à la durée même du temps qui manque. — Inscrivons donc le silence qui remplacera le temps fort qui manque à la première mesure nous obtien-

drons une figuration de cinq mesures complètes, si nous avons soin, pour la dernière mesure, dont le premier temps est seul chanté, de compléter par des silences les temps qui manquent.

261. — Nous pourrions même donner à chaque syllabe une intonation musicale ; l'ensemble se chanterait ainsi :

Le groupement par trois temps figuré en signes de durée.

Vou_lez - vous, je vous prie, m'in_di _ quer le che _ min?

Vou_lez - vous, je vous prie, m'in_di _ quer le che _ min?

En chantant chaque noire ou chaque blanche suffisamment vite (à peu près avec une vitesse de 320 à la minute), nous aurions une diction dont la rapidité serait à peu près identique à celle de la phrase parlée normalement.

262. — Comment maintenant chiffrerons-nous ces mesures ? Cherchons par analogie avec ce qui se pratique pour les mesures à 2 et à 4 temps.

Chiffrage de la mesure à 3 temps.
Identité des procédés pour le chiffrage des mesures à 3 temps et à 2 ou 4 temps.

Que représente ici chaque temps? — Comme dans les mesures à 2 et à 4 temps, une *moitié* ou *un quart* de la *ronde, unité de durée.*

Comment chiffre-t-on ces fractions? — Par $\frac{1}{2}$ ou $\frac{1}{4}$.

Combien entre-t-il de fractions dans une de nos nouvelles mesures? — Trois.

Qu'avons-nous fait pour indiquer, dans les mesures à 2 et à 4 temps, le nombre de fractions contenues dans chaque mesure? — Agissons de même ici.

Dans le premier exemple nous avons pris *3 demi-rondes*, pour remplir une mesure $\left(\frac{3}{2} = \frac{\text{trois}}{\text{blanches}}\right)$.

Dans la deuxième, *trois quarts* de *ronde* $\left(\frac{3}{4} = \frac{\text{trois}}{\text{noires}}\right)$.

Nous aurions pu aussi composer chacune de ces mesures avec trois unités de durée entières (trois rondes o o o) : nous aurions $\frac{3}{1}$; mais ce genre de mesure est inusité aujourd'hui.

263. — On voit que le procédé est le même pour indiquer la composition d'une mesure à 3 temps que pour indiquer la composition d'une mesure à 2 ou 4 temps.

264. — Quelle sera, pour la mesure à trois temps, *l'unité de mesure*? Rappelons-nous la définition de cette *unité :* c'est le *signe de durée qui représente la somme des durées de tous les temps.*

Unité de durée d'une mesure à 3 temps: sa figuration.

Quelle est ici la figure qui remplira ces conditions ?

(Il faut laisser les élèves chercher : ils connaissent le *point;* il est nécessaire qu'ils arrivent à trouver la *valeur pointée* qui, *toujours,* est le *signe* de l'*unité de mesure à trois temps.*) Le maître pourra les mettre sur la voie, en faisant figurer au tableau, par l'un d'eux, les deux groupements liés | 𝅝‿𝅗𝅥 | et | 𝅗𝅥‿♩ |. Il est rare que ce petit problème ne soit pas résolu très rapidement par plusieurs enfants.

Les figures de silence de la mesure à 3 temps.

La réponse une fois trouvée, le maître fera connaître que **les figures de silences reçoivent aussi le point, qui les augmente de la moitié de leur durée, et que, toutefois, pour indiquer le silence de toute une mesure, on emploie toujours *la pause*,** cette figure prenant un caractère de généralité qui, en dehors de la mesure à 4 temps, permet de l'employer pour figurer tout silence complet d'une mesure, quelle que soit la durée de cette mesure.

Liaison.

La *liaison*, signe de durée, s'emploie à 3 temps de la même façon qu'à 2 et à 4 temps.

Résumé des notions précédentes.

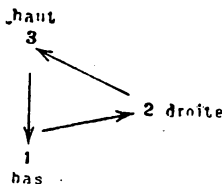
265. — Après avoir fait rechercher par les élèves la figure exacte qui doit représenter les unités de mesure pour 3 rondes, 3 blanches, 3 noires et leur chiffrage, le maître inscrit au tableau les résultats sous cette forme :

MESURE A 3 TEMPS :

$\frac{3}{1}$	trois rondes par mesure	𝅝 𝅝 𝅝	unité de mesure 𝅜.	de temps 𝅝
$\frac{3}{2}$	— blanches —	𝅗𝅥 𝅗𝅥 𝅗𝅥	— 𝅝.	— 𝅗𝅥
$\frac{3}{4}$	— noires —	♩ ♩ ♩	— 𝅗𝅥.	— ♩

Battue de la mesure à 3 temps.

Il donne ensuite les indications sur la battue à 3 temps qui peut se figurer ainsi:



Le frappé toujours en bas (1er temps), de la même façon que pour la battue à 2 et à 4 temps ; *la main portée à droite* (2e temps) ; *la main revenant en haut, obliquement, pour se trouver au 3e temps sur la verticale du point d'abaissement,* où l'on revient pour le 1er temps de la mesure suivante.

266. — Les élèves seront exercés à ce triple mouvement, en prononçant : *bas, droite, haut,* alternativement avec *un, deux, trois.* On veillera à la rectitude et à la précision du geste, aussi peu mouvementé que possible, mais tel que sa coïncidence avec les mots *bas, droite, haut,* ou avec l'appel des temps soit rigoureusement exacte, les mots *bas* ou *un* étant *plus accentués.*

Avant de commencer la lecture chantée, on fera exécuter de simples lectures rythmées à trois temps, sans chanter, et en battant la mesure.

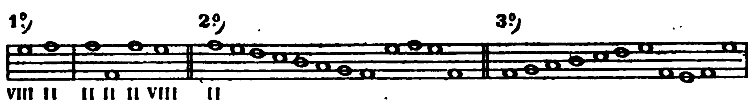
Des interrogations, tendant à s'assurer que toutes les notions relatives à la mesure à trois temps sont comprises et retenues, alterneront avec les exercices.

TITRE XXI :

QUESTION : L'intervalle de septième.

267. — *L'intervalle formé par sept sons conjoints se nomme SEPTIÈME :* on l'écrit en abrégé 7[me]. *Définition de la 7[me].*

On étudiera cet intervalle, difficile d'intonation, en le présentant d'abord sous sa forme renversée de *seconde.* On partira du son VIII : se portant ensuite au son II supérieur à VIII, on en prendra l'octave inférieure, puis, revenant au son VIII par II supérieur, on redescendra par degrés conjoints au son II inférieur. L'exercice figuré sur la portée donnera les séries successives suivantes : *Comment on doit étudier l'intervalle de 7[me].*



Immédiatement après, quand la 7[me] sera donnée avec assez de sûreté, on fera l'exercice suivant, en appelant l'attention sur l'analogie des suites I-II-I et VIII-II-I, etc.





268. — Cette forme d'exercice habitue l'élève à établir un rapport entre les deux sons extrêmes de l'intervalle de septième, par l'analogie qu'il établit entre deux formules mélodiques semblables, simplement répétées alternativement à l'octave inférieure et à l'octave supérieure, en même temps qu'elle donne le point d'appui normal de l'intonation de la septième, point d'appui qui est l'octave.

On étudiera ainsi toutes les septièmes de la gamme dans l'ordre indiqué par les exercices.

Ces premières études d'intonation seront faites de préférence sur *Au début, faire l'étude des 7[mes] sur l'échelle chiffrée.*

l'échelle chiffrée, qui a servi jusqu'ici à l'étude de l'intonation des autres intervalles.

Les 7mes empiétant sur la série supérieure ou inférieure. Comment les calculer.

269. — On rappellera aux enfants le principe déjà donné pour les autres intervalles, lorsqu'il s'est agi d'un intervalle placé sur un degré tel que les deux notes constitutives de l'intervalle appartiennent à deux séries consécutives.

Pour la 7me, ce fait se produit, en montant, dès le IIIe degré de la gamme dont la 7me supérieure est le IIe degré de la série supérieure ; en descendant, à partir du VIe degré, dont la 7e inférieure est le VIIe degré de la série inférieure.

En *retranchant* 1 du chiffre du degré dont on cherche la 7me supérieure, (à partir de III en montant), on a le chiffre du degré formant cette 7me ; en *ajoutant* 1 au chiffre du degré dont on cherche la 7me inférieure (à partir de VI, en descendant), on obtient le chiffre du degré formant cette 7me inférieure. Exemple : la 7me supérieure de IV est 4 — 1 = III; la 7me inférieure de V est 5 + 1 = VI.

La 7me formée de trois tierces superposées (conjointes).

270. — Tout en habituant les élèves à prendre le point d'appui d'intonation de la 7me sur l'octave, il sera bon de faire de nombreux exercices de *tierces superposées* formant septième, *en donnant chaque fois à la septième sa résolution normale*, de façon à fortifier chez l'enfant le sens tonal et le besoin de conclure après un mouvement dissonant.

Le mouvement de 7me présenté comme dissonant.

La 7me mélodique sera, à ce point de vue, présentée *comme un mouvement dissonant* ; le maître demandera chaque fois si après avoir fait entendre RE FA LA DO par exemple, on éprouve le besoin de chanter ou d'entendre autre chose. On donnera toujours la résolution *en descendant*, pour les 7mes mineures et majeures présentées en *progressions mélodiques* régulières. Pour les 7mes majeures *isolées* (celles qui partent, en montant, du Ier et du IVe degrés), on fera la résolution en montant d'un demi-ton à l'octave de la note inférieure de l'intervalle de 7me.

1° Progression mélodique régulière



2° 7mes majeures isolées

271. — On trouvera d'ailleurs, dans les exercices, des modèles toujours combinés de manière à développer, chez les élèves, le sentiment de la tonalité, dans lequel les 7mes jouent un grand rôle, à la condition toutefois de laisser toujours ces septièmes obéir au déterminisme tonal, qui leur impose une cadence déterminée dans les cas généraux. Nous n'avons pas à nous occuper ici des cas exceptionnels, dont l'étude préjuge d'ailleurs un sens tonal déjà formé et bien développé.

272. — Au fur et à mesure de l'étude d'une septième, on fera la qualification de l'intervalle, en le distinguant, suivant le cas, en majeur ou en mineur.

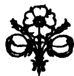
Qualification des 7mes. Les élèves doivent rechercher le nombre de tons et de demi-tons entrant dans la composition de chaque 7me.

La recherche des tons et des demi-tons des différentes septièmes sera faite directement par les élèves, avant toute indication du maître à cet égard. *Dans cette recherche, on considérera attentivement la place respective des demi-tons et des tons,* sans se borner à dire simplement que toute septième se compose de quatre tons et deux demi-tons diatoniques, si elle est mineure; ou de cinq tons et un demi-ton diatonique, si elle est majeure. Mais, au contraive, comme il a été recommandé pour les autres intervalles, *on précisera la place de chacun de ces tons ou demi-tons.*

Il est d'ailleurs inutile que ces notions soient apprises par cœur ; ce qui importe, c'est que l'enfant soit habitué à donner, pour chaque septième, l'intonation exacte des tons et demi-tons successifs, lorsqu'il parcourt les degrés conjoints dont l'ensemble constitue l'intervalle.

273. — Une excellente pratique consistera, par contre, à faire reconnaître et retenir la *composition harmonique des diverses septièmes,* en les envisageant comme *une agrégation de tierce, quinte et septième simultanées.* Cet exercice est très important au point de vue de la formation du sens tonal et de la mémoire des sons simultanés ; sans entrer dans aucune explication d'ordre harmonique, on pourra combiner des exercices mélodiques susceptibles, dans cet ordre d'idées, de créer chez l'enfant le sentiment et le sens des enchaînements de cadences, résultant des marches de septièmes. *C'est, en somme, un élément indispensable de la véritable éducation de l'oreille.*

Les élèves doivent retenir la composition harmonique des différentes 7mes : ils en font la recherche eux-mêmes.



Sommaire-Résumé de la 11e Leçon

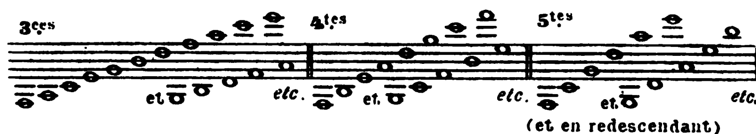
TITRES XXII-XXIII

Exercices de révision et interrogations analogues à ce qui en est dit dans la précédente leçon, en y ajoutant les notions acquises dans la dixième leçon.

Ne quitter un exercice que lorsqu'il est lu rapidement et avec des intonations nettes ; revenir souvent aux exercices d'intonation par degrés disjoints sur l'échelle chiffrée. Rectifier les intonations douteuses par la vocalisation sur A qui sera appliquée assez fréquemment aux divers intervalles (sans les sons intermédiaires) afin de s'assurer que la mémoire des élèves a bien enregistré ces intervalles. **Ne pas ménager ces exercices,** revenir souvent sur les secondes.

Essais sur les intonations de quartes consécutives, **très lentement,** la note extrême de chaque quarte servant de point de départ à la quarte suivante ascendante ou descendante. Cet exercice sera fait d'abord en nommant les degrés, puis les notes, **sans chanter,** et en changeant le son I de place, quand on le fera sur la portée.

Faire alterner cette lecture avec celle des tierces et des quintes, les notes nommées, **sans chanter** et en changeant le son I de place, tantôt sur une ligne, tantôt dans un interligne.



Ne pas insister les premières fois, quand on fera cet exercice avec intonations, à cause de sa difficulté ; y revenir fréquemment, jusqu'à ce que les intonations soient données avec justesse. Y insister, au contraire, en **lecture parlée** des degrés et des notes, et ne quitter un intervalle que lorsque les degrés ou les notes sont nommés sans hésitation. Pour s'assurer que ces notions sont bien enregistrées, faire à la baguette des exercices nombreux de lecture parlée, avec mélange de ces intervalles, en changeant chaque fois la place du son I.

Continuer les exercices en canon à 2 parties, suivre l'ordre indiqué au titre XII ; insister sur le même exercice avant de passer au suivant.

Même progression que précédemment pour la lecture des secondes chromatiques ; pour les sons simultanés, continuer à faire noter et mesurer des chants à 2 temps (en dehors de la classe).

XXII

Division du temps (unité de temps) en fractions de **durées égales : croches, doubles-croches.**

Division du **temps** analogue à celle de **l'unité de durée.** Comment on se rend compte de cette division, en prononçant dans un temps égal, une, deux, quatre syllabes d'une même phrase parlée.

Signe de la **division de la noire en deux parties égales : un crochet, la croche**; rapport numérique de la croche à la **noire**, la **blanche**, la **ronde.**

Division de la **noire** en **4 parties égales**; son signe : **double crochet, double-croche.**

Explication du sens exact du mot **double** employé ici.

Valeur proportionnelle des signes de durée connus.

Groupement des croches dans la mesure à 3 temps, rapporté à l'unité de cette mesure. La valeur numérique des noires, croches, doubles-croches rapportée à celle de la blanche pointée.

Figuration, en valeurs de durée, d'une chanson chantée d'abord avec une certaine vitesse, puis répétée à plusieurs reprises, chaque fois avec une vitesse double.

Signes des silences correspondant à la durée de la croche et de la double-croche — leur rapport de durée et de nombre aux autres signes connus du silence.

Figuration des croches isolées ou groupées par deux et par quatre.

Première étude de la croche (à l'exclusion de la double-croche).

XXIII

Audition de trois, puis de quatre sons simultanés.

But de cette étude; procédé à employer, partir de l'analyse de sons successifs de plus en plus rapprochés dans leur émission.

Condition de l'analyse des sons entendus simultanément (revenir sur ce qui a été exposé au titre X; se borner aux accords de 3 sons, **accords parfaits**).

Agrégation de sons : accords. L'accord parfait — sa qualification d'après la tierce inférieure; ses renversements. Comment on les rend sensibles aux élèves. Exercices à 3 parties.

Notions sommaires sur la consonance et la dissonance : consonance, sons que l'oreille n'éprouve pas le besoin de séparer; dissonance, sons que l'oreille désire modifier.



TITRE XXII :

QUESTION : Division de l'unité de temps en fractions de durées égales. — La croche, la double-croche.

La division de l'unité de temps analogue à la division de l'unité de durée.

274. — Nous avons vu, au titre XII, de quelle façon, partant d'une unité de durée, la ronde 𝅝, on arrivait à constituer une unité de temps, et, en groupant ces temps par 2 et par 4, puis par 3, on formait différentes espèces de mesures.

Reprenons la marche même que nous avons suivie pour arriver à ces résultats; chantons, en la disposant à quatre temps, la chanson connue, après l'avoir transcrite, comme il suit, sur le tableau :

J'ai du bon ta - bac dans ma ta - ba - - tiè - re,

J'ai du bon ta - bac tu n'en au - ras pas!

Il est évident que, chantée ainsi, sur un rythme aussi lent, la chanson n'est pas telle que nous avons l'habitude de la chanter. Si l'on demande à un enfant de la chanter comme il la chante normalement on reconnaît qu'il la chante plus rapidement.

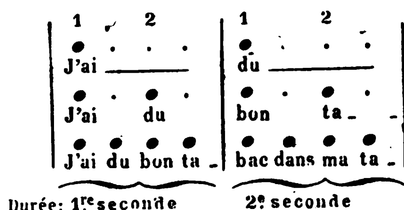
275. — Cette épreuve faite, on pose la question : « Comment pourrait-on mesurer la mélodie chantée avec cette allure plus rapide? » — On répondra sans doute : « En battant la mesure plus vite ». Mais n'y a-t-il pas un inconvénient à faire en chantant des gestes aussi multipliés? Rappelons-nous ce que nous avons déjà dit précédemment : ne peut-on, *dans un même espace de temps,* répéter deux fois les mêmes mots, alors qu'on ne les avait prononcés qu'une fois? faire deux fois ou quatre fois plus de pas? monter deux marches d'un escalier ou quatre, au lieu d'une?

Comment on se rend compte de la division d'un temps en deux parties égales.

276. — Procédons comme nous avons fait pour diviser l'unité de durée en temps égaux (parties égales).

Que trois d'entre nous, battant la mesure à 2 temps avec une même vitesse (un temps pour une demi-seconde), disent, l'un, une syllabe par temps (pour chaque mouvement de la main); l'autre, deux syllabes; le troisième, les quatre syllabes *j'ai du bon ta,* suivies pour chacun de la syllabe suivante

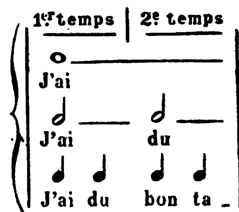
(temps fort de la mesure suivante), et arrêtons-nous sur cette dernière syllabe. Cela se figurera ainsi au tableau :



On voit de suite que, pour la 1re personne, il y a émission *d'une syllabe tous les deux temps*; pour la 2e, *émission d'UNE syllabe par temps*; *pour la 3e, émission de DEUX syllabes par temps.*

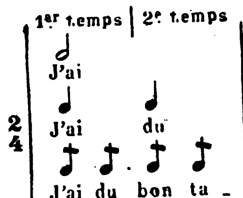
Cette 3e personne a donc divisé chaque temps en deux parties égales, de la même façon que la 2e personne a divisé l'*unité de durée* en deux parties égales ou *temps*, la 1re personne représentant, avec la durée de la syllabe « j'ai », la durée de l'*unité de mesure.*

Si l'on a figuré par des rondes *cette unité de mesure*, on aura la triple figuration



d'une mesure à $\frac{2}{2}$, où la division du temps en deux (la moitié du temps) sera représentée par une *noire*, figure déjà connue de nous.

277. — Mais si nous figurions l'unité de mesure par une *blanche*, au lieu d'une *ronde*, comment représenterions-nous la division de la *noire* qui serait devenue l'*unité de temps*, puisque nous écririons une mesure à $\frac{2}{4}$?



Il nous faudrait avoir une *figure de durée* qui équivaille à la *demi-durée d'une noire.*

Un **crochet** *sur la hampe de la noire* ♪ *—* *une* **croche.**

Pour figurer cette division en deux de la noire, on a représenté par un *trait* placé en travers de la hampe de la noire ; ce trait semble couper la figure en deux ; dans la pratique, on ne laisse que la partie de droite du trait et on l'attache à la partie supérieure de la hampe ♪, ce qui simule un *crochet*, d'où le nom de *croche* donné à ce signe.

Nombre de croches possible dans les mesures à $\frac{2}{2}$, $\frac{2}{4}$, $\frac{4}{4}$, $\frac{4}{8}$.

Nous voyons par les exemples précédents, figurés au tableau, que, dans la mesure à $\frac{2}{4}$, il y aura possibilité *de 4 croches par mesure et par blanche*, ce qui impliquera parallèlement *8 croches par ronde* (4 temps ou $\frac{2}{2}$) et *6 croches par* 𝅗𝅥. *pour la mesure à 3 temps.*

Rapports proportionnels de la croche avec la ronde, la blanche, la noire.

278. — La noire, figure du *temps* dans la mesure à $\frac{2}{4}$ ou à $\frac{4}{4}$, vaut donc deux croches ; une *blanche* valant *deux noires* vaudra deux fois deux croches ou 4 *croches*.

***Pour la même raison*, la ronde durera autant que 8 croches.**

Si donc nous voulions figurer notre chanson avec des croches, qu'adviendrait-il des blanches inscrites au tableau ? — Pourrait-on les conserver? Si on ne le peut, par quoi doit-on les remplacer et pour quelle raison ? Comment dès lors faudrait-il indiquer le chiffrage de la mesure? Ces questions doivent être résolues directement par les enfants, avant toute indication donnée par le maître.

279. — Les noires ayant été remplacées par un signe représentant *une durée de moitié moins longue*, les blanches doivent être diminuées dans la même proportion, et remplacées par un signe de durée de moitié moindre, la *noire* ; la mesure, en conséquence, devra être chiffrée $\frac{2}{4}$, puisque deux temps du mouvement précédent ont été ramenés à la durée d'un seul.

La chanson devra donc être notée ainsi :



Division de la noire, considérée comme un temps, en 4 parties égales.

280. — Si nous voulions maintenant la chanter encore plus vite, c'est-à-dire en faisant entendre, par exemple, les quatre syllabes : *j'ai du bon ta*, pendant la durée d'*un seul temps*, *égal lui-même en durée à un temps de notre diction précédente*, il faudrait encore diminuer de moitié toutes nos valeurs, comme nous venons de le faire par rapport à notre version primitive. (*Cette notion doit être également présentée sous forme interrogative.*)

Un nouveau signe sera nécessaire pour figurer cette nouvelle durée égale à la moitié de la croche : on ajoutera un *second crochet* **(division de la croche par 2)** *à la croche* ♬ ; ce *double crochet* **se nomme** *double-croche : une double-croche valant ainsi la moitié d'une croche*, **il en résulte que** *pendant la durée d'une noire*, **on pourra faire entendre** *quatre sons égaux en durée* **et que ces durées seront représentées par 4** *doubles-croches*.

Deux crochets, *double-crochet,* **double-croche;** *sa durée* **par** *rapport aux* **autres** *figures de durée.*

281. — Dans une mesure :

à $\frac{2}{4}$, il y aura : 1 blanche, ou 2 noires, ou 4 croches, ou 8 doubles-croches ;

à $\frac{4}{4}$, il y aura : 1 ronde, ou 2 blanches, ou 4 noires, ou 8 croches, ou 16 doubles-croches ;

à $\frac{3}{4}$, il y aura : 1 blanche pointée, ou 3 noires, ou 6 croches, ou 12 doubles-croches.

282. — L'observation suivante, déjà présentée à propos de la division ♪ et ♬ doit être répétée souvent. Il faut prendre garde que ce terme de *double-croche n'indique pas une valeur double de la durée* ; en réalité le simple trait (croche) indique qu'on retranche la *moitié* de la durée de la noire ; le *double trait* indique qu'on retranche une *moitié* de cette *moitié*; la *croche* est donc une *demi-noire*, la *double croche, un quart de noire.* C'est, pour la noire, ce qui a été fait pour la ronde : on a tracé le trait de division selon le diamètre du cercle, ⦶ pour indiquer qu'on le coupe en deux parties égales ou *blanches*; on a noirci chacune de ces moitiés de blanche, pour indiquer qu'on les coupe également en deux parties égales ou *noires* ; de même, on fait comme un trait de scie pour indiquer qu'on coupe la noire en deux *croches* ; un deuxième trait de scie indique que, de nouveau, on coupe la croche en deux parties égales ; le double trait n'a pas d'autre signification : la *double-croche* est une *valeur de division* doublée, *par rapport à la croche.*

Explication précise du terme **double** : *il s'applique au signe (crochet) qui est double et signifie* **une double division par 2**

Chacune de ces coupures successives indique que le *son correspondant dure chaque fois la moitié de la durée du son représenté par la figure d'où elle émane* **: c'est le signe qu'on exprime par le mot** *double* ; *la valeur du signe est demi.*

283. — Ces explications doivent être dites en détail et répétées, pour éviter toute confusion due à notre défectueuse terminologie musicale ; on y insistera en appelant souvent :

𝅗𝅥 la blanche : demi-ronde.

♩ la noire : demi-blanche ou quart de ronde.

♪ la croche : demi-noire ou quart de blanche, ou huitième de ronde.

♬ la double-croche : demi-croche ou huitième de blanche ou seizième de ronde.

Valeur proportionnelle des signes de durée.

Dans la mesure à 3 temps, le groupement en valeur des croches est rapporté à la blanche pointée.

Quand il s'agira de la mesure à 3 temps, on rapportera la valeur des noires, croches et doubles-croches, à la blanche pointée en nommant quand cela sera nécessaire :

la noire : tiers de blanche pointée (3 par mesure).

la croche : sixième de blanche pointée (6 par mesure).

la double-croche : douzième de blanche pointée (12 par mesure).

Figuration, en valeurs moindres de moitié, d'une chanson déjà présentée en valeurs doubles.

284. — Si nous voulions figurer notre chanson avec des valeurs de moitié moins longues (et ici encore, il est nécessaire de faire rechercher cette figuration par les enfants), elle aurait la physionomie suivante :



Recherche des accents forts (temps forts) dans cette figuration.

Il sera bon de reprendre, au sujet de cette nouvelle figuration de la chanson, les explications (sous forme interrogative) déjà données (Titre XII) au sujet de la mesure à 4 temps :

Pourquoi le silence (𝄾) remplaçant le premier temps de la première mesure ? Pourquoi le resserrement en une seule mesure de deux mesures des versions précédentes ? — C'est dans la recherche des *accents* des paroles, accents correspondant aux *frappés* des premiers temps, que les élèves trouveront la réponse voulue à ces questions.

On pourra montrer, par la même occasion, qu'il eût été plus logique, *pour ces mêmes raisons*, de mesurer, dès la première fois, la chanson à 4 temps, soit à $\frac{4}{2}$, soit à $\frac{4}{4}$.



Présentation simultanée de la même chanson sous trois ou quatre formes de notation proportionnelle à la durée d'une seconde.

285. — En présentant sur le tableau les trois versions successives, $\frac{4}{2}$, $\frac{4}{4}$, $\frac{2}{4}$, le maître fera observer que la figuration est, en somme, analogue dans les trois cas, les valeurs les plus brèves étant chaque fois représentées par des signes d'une valeur moitié moindre, par rapport aux valeurs les plus longues, et que la notation différente correspond uniquement à une vitesse plus ou moins rapide de l'unité de temps : on pourra disposer d'ailleurs les trois versions de façon que la pro-

portionnalité des vitesses soit sensible à l'œil, par exemple ainsi :

Son I (DO) sur la 2e ligne

J'ai du bon ta

J'ai du bon ta . bac dans ma

J'ai du bon ta . bac dans ma ta . . . ba . tiè . re

J'ai du bon ta . bac dans ma ta.ba . tiè . re j'ai du bon ta . bac tu n'en auras pas

N. B. Si le tableau contient un nombre suffisant de **portées, on** peut reproduire cette chanson en partant de la mesure à $\frac{4}{1}$, en inscrivant au-dessous le même chant en mesure à $\frac{4}{2}$, et en partant de la durée d'une seconde pour la valeur de la ronde.

Si l'on suppose trois personnes chantant simultanément la chanson avec une vitesse égale pour la durée de la noire, la troisième dira : « *J'ai du bon tabac dans ma tabatière, j'ai du bon tabac, tu n'en auras pas* », pendant que la deuxième prononcera seulement : « *J'ai du bon tabac dans ma tabatière* », et que la première n'aura que le temps de dire : « *J'ai du bon tabac dans ma...* ». S'il y a quatre chanteurs, le premier ne pourra prononcer que : « *J'ai du bon ta* ».

En procédant ainsi, les enfants comprendront plus facilement la valeur proportionnelle des signes de durée, qu'on pourra leur présenter dès lors sous la forme du tableau habituel, sans risquer, ainsi que cela se produit trop fréquemment, qu'ils n'y voient que des signes incompréhensibles.

Signes de **silence correspondant à la croche** *et à la* **double-croche.**

286. — De même qu'on a indiqué les durées de silence correspondant à la ronde, à la blanche et à la noire, on a des signes pour représenter des silences égaux en durée au son d'une croche ou d'une double-croche : *on change le sens du crochet du soupir pour la figure de même durée qu'une croche, on ajoute double crochet à cette figure pour le silence de la valeur de la double croche.*

Le silence équivalant à la durée de la croche se nomme *demi-soupir* ; il se figure par 𝄾.

Le silence équivalant à la durée de la double-croche se nomme *quart de soupir* ; il se figure par 𝄿.

Par rapport aux autres signes de silence, ils représentent :

Le demi-soupir = la moitié du soupir ; le quart de la demi-pause ; le huitième de la pause ;

Le quart de soupir = le quart du soupir ; le huitième de la demi-pause ; le seizième de la pause.

Figuration des croches isolées et des groupements de croches et de doubles-croches.

287. — Les croches ou doubles-croches isolées se figurent ainsi : ♪ *croche*, 𝅘𝅥𝅯 *double-croche* ; quand les croches se succèdent par groupes de deux ou de quatre, pour un ou deux temps d'une même mesure à deux ou à quatre temps, on les relie ensemble par un gros trait. Exemple :



Dans la mesure à 3 temps, on les relie, suivant les cas, par groupes de deux, de quatre ou de six. Exemple :



On sépare cependant les croches, en leur laissant leur physionomie de crochets isolés, lorsque, la mélodie accompagnant des paroles, chaque croche correspond à une syllabe distincte ; la notation de la chanson *J'ai du bon tabac* donne un exemple de cette façon d'écrire.

288. — Pour les doubles-croches, on fait de même ; on relie les deux ou quatre notes successives par un double trait. Exemple :



On fait ces groupements, en ayant soin, en général, de ne pas empiéter d'un temps sur l'autre, ou d'une mesure sur la suivante. Cependant on rencontre parfois des exceptions à cette façon de faire, exceptions motivées le plus souvent par des considérations de rythme.

Pour l'instant, nous laisserons de côté l'étude des doubles-croches, nous bornant à celle de la croche.

L'étude de ces nouvelles figures se fera exclusivement par la **croche** *: celle de la double-croche sera faite ultérieurement.*

289. — Avant de commencer l'étude des groupements de croches, le maître fera remarquer l'analogie qui existe entre cette figure de note ♪ et la noire, si on considère cette dernière par rapport à une blanche *unité de temps*. Il fera lire alternativement des groupes | 𝅗𝅥 ♩ ♩ | et | ♩ ♪ ♪ | en les superposant pour en marquer l'analogie ; il expliquera que, dans certaines conditions, lorsque le mouvement d'une mélodie est très lent, il peut y avoir identité complète entre les trois façons d'écrire : 𝅗𝅥 ♩ ♩ ; ♩ ♪ ♪ ; ♪ 𝅘𝅥𝅯 𝅘𝅥𝅯 ; le choix de l'une ou de l'autre est alors déterminé par le *sens expressif* de la mélodie ou par des considérations rythmiques sur lesquelles il n'y a pas lieu d'insister pour le moment.



TITRE XXIII :

QUESTION : Audition de trois et quatre sons simultanés ; notions sur les accords et leurs renversements.

290. — Jusqu'ici, les élèves ont été exercés à *écouter* et à *entendre* des intervalles dont les deux sons constitutifs étaient, de temps à autre et systématiquement, frappés simultanément.

But de cette étude.

Il est utile maintenant d'étendre ce genre d'exercices, et d'envisager l'audition de *trois*, puis de *quatre* sons simultanés, et d'acquérir par cette étude la notion de l'harmonie élémentaire des sons ; notion sans laquelle la connaissance *réelle* de la TONALITÉ reste toujours incomplète.

291. — Le procédé à employer est le même que celui qui a été indiqué au Titre X, pour l'audition de deux sons simultanés.

Procédé à employer : faire une analyse de chaque son et les réunir dans sa mémoire, en en rapprochant le plus possible l'intonation.

Le maître fait chanter les trois sons I, III, V, puis, en les nommant, avec leur son réel, DO, MI, SOL. L'émission se fait d'abord en mesure, chaque son durant deux temps assez espacés ; on resserre progressivement cette émission, de façon à faire entendre les trois sons successivement avec la vitesse la plus grande possible, mais sans qu'elle cesse d'être compatible avec une justesse absolue.

Cet exercice une fois fait et bien réalisé, le maître fait chanter les sons I, III, V, III, I ou DO, MI, SOL, MI, DO, d'abord avec ensemble, puis en laissant chaque enfant libre de les dire avec une rapidité d'émission arbitraire, mais sans préoccupation de l'ensemble. Il arrive, après un très court moment, que les trois sons sont proférés simultanément : on interrompt alors l'exercice, après avoir recommandé que chaque enfant, au signal donné, soutienne le son qu'il émettait à ce moment même.

A une question du maître, les enfants reconnaîtront immédiatement qu'ils *entendent réellement* les trois sons chantés, qu'ils les ont *réellement écoutés*, puisque chacun d'eux vient de les proférer.

292. — Ce qu'on vient de faire est exactement ce qu'il convient de faire lorsqu'on veut *écouter* plusieurs sons simultanés et les reconnaître. Il y a cependant une différence dans les deux actes : dans l'exercice précédent, en cessant de répéter la succession des trois sons et en se fixant sur un seul, différent pour chaque groupe d'élèves, on *entend* RÉELLEMENT les trois sons, puisqu'ils sont proférés ensemble par différentes voix. Quand on veut se *représenter*, *analyser* et *reconnaître* plusieurs sons simultanés qu'on vient d'entendre et qui ne sont pas soutenus, il faut les reproduire de *mémoire*, à *haute voix*, à *voix basse*, ou quand on est plus exercé, *mentalement*, les *penser* comme on pense un *mot*, une *phrase*, et les analyser en les repensant successivement, de la même façon qu'après avoir pensé un *mot*, on l'épèle *mentalement*, si on veut l'écrire, pour en retrouver l'orthographe. Les deux opérations sont identiques, qu'il s'agisse de mots ou de musique : ici, *épeler*

Condition de l'analyse des sons simultanés.

les sons consiste : 1° à reproduire le son qui a le plus frappé l'attention ; 2° à rechercher par mouvements conjoints les sons concomitants.

293. — Ces explications données, le maître frappe à l'harmonium un accord de trois sons I-III-V ou IV-VI-VIII, ou V-VII-II, c'est-à-dire un des accords parfaits majeurs d'une tonalité quelconque; (puis il demande qu'on lui dise :

1° Combien de sons ont été frappés ? chantez le plus aigu? le plus grave, etc.) ;

2° Quels intervalles ils forment entre eux dans leur succession? Cette recherche se fera toujours en donnant l'intonation des secondes successives conjointes et en indiquant, à mesure qu'on les retrouvera, les sons constitutifs de l'agrégation analysée.

3° Quels rapports d'intervalles existent entre eux comparativement au son le plus grave?

4° Quel degré ils occupent dans la gamme, le premier degré ayant été donné ou recherché avec le *la* du diapason.

Il va sans dire que, s'il s'agit de *nommer les sons,* on se bornera au ton d'*ut,* après avoir donné le *la* au diapason ou à l'harmonium. Si les élèves ont suivi, dans les études précédentes, la marche indiquée, en faisant des exercices sur le chromatisme, on pourra sortir du ton d'*ut* et frapper quelques accords dans les tons de *fa, sol* et *ré* majeurs. Mais au début, il est préférable de se borner au ton d'*ut,* quand on *nomme* les sons ; si l'on demande des indications chiffrées, on peut prendre une tonique quelconque et il sera bon de la varier fréquemment.

Quand les accords auront été ainsi entendus, et au fur et à mesure que l'un d'eux sera étudié, on le qualifiera, suivant le cas, d'*accord parfait MAJEUR* ou *MINEUR FONDAMENTAL. On en fera rechercher la composition exacte par les élèves, EN SE GARDANT BIEN DE LA LEUR DONNER D'EMBLÉE.*

Qualification des accords étudiés.

294. — Cette recherche une fois faite, on observera que le qualificatif de MAJEUR s'applique à *tout accord parfait dont la PREMIÈRE TIERCE est MAJEURE* (les tierces superposées se comptant de bas en haut). De même *l'accord parfait est dit MINEUR*, quand sa *PREMIÈRE TIERCE est MINEURE.*

Les enfants seront amenés à rechercher les degrés sur lesquels, dans la gamme majeure, on peut superposer ainsi deux tierces dont la première est *majeure, la seconde étant mineure* ; et réciproquement, les degrés sur lesquels on peut superposer *deux tierces* dont *la première* est *mineure, la seconde étant majeure.* (Ils doivent d'ailleurs connaître déjà l'emplacement des différentes tierces de la gamme majeure.)

Les élèves trouveront ainsi d'eux-mêmes que *le 7e degré ne peut porter que deux tierces mineures superposées.* On insistera sur cette notion que, *dans la gamme majeure,* si l'on fait entendre *simultanément ou successivement deux tierces mineures superposées, le son le plus grave est toujours* VII ; *le plus aigu,* IV; *le son intermédiaire* II ; et qu'on sait ainsi, à l'audition de ces sons, qu'*ils appartiennent à une gamme dont la* TONIQUE *est placée*

un DEMI-TON AU-DESSUS DE LA NOTE LA PLUS GRAVE DES DEUX TIERCES SUPERPOSÉES.

Donc cet accord ne peut s'entendre que sur un seul degré dans chaque tonalité majeure et ce degré est toujours le VIIe dans la gamme majeure.

Il sera bon d'insister sur ce point essentiel, dont la connaissance est absolument nécessaire pour la recherche, à laquelle on s'exercera ultérieurement, de la tonalité d'une mélodie donnée et de la qualité tonale des sons dont cette mélodie est formée.

295. — On pratiquera, concurremment avec la notion de ces accords fondamentaux, des exercices de lecture à trois voix sur des accords isolés, en se guidant sur les modèles donnés ci-après, qui seront transcrits sur trois portées.

Quintes justes et 3^{ces} majeures inférieures — Quintes justes et 3^{ces} mineures inférieures — Quinte diminuée 2 tierces min^{res}

I IV V — II III VI — VII

Accords parfaits majeurs (fondamentaux) — Accords parfaits mineurs (fondamentaux) — Accord de quinte diminuée

296. — Cet enregistrement une fois fait, il sera nécessaire de donner aux élèves la connaissance des *deux renversements* de chacun de ces accords. ***Notion du renversement des accords.***

Pour leur faire comprendre ce double renversement, duquel on peut déjà rapprocher la notion qu'ils ont acquise du renversement des intervalles, on fera chanter par les trois groupes l'accord parfait du 1er degré

DO, MI SOL;
I III V

Le 1er groupe, qui chante DO-I, se portera à DO-VIII (à l'octave supérieure) :

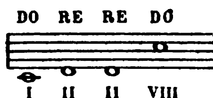
Accord parfait majeur — 1er renversement

Les élèves, questionnés, constateront cette transposition du son fondamental DO. On leur fera remarquer, en les interrogeant, que le groupe qui chantait le son le plus grave chante actuellement le plus aigu. C'est donc le son intermédiaire MI-III qui est devenu le plus grave. *Chaque groupe, en*

commençant par le son le plus grave, fera entendre *successivement* le son

DO VIII
qu'il émet et le soutiendra : l'ensemble fera entendre SOL V
MI III.

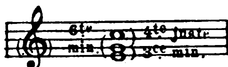
Voit-on une analogie entre le fait de présenter le groupement pri-
SOL V — DO
mitif MI III sous cette forme nouvelle SOL, et le fait de chanter
DO I — MI
par exemple DO-RÉ (I-II) puis RÉ-DO (II-VIII) en transportant DO-I à l'8^{ve} supérieure DO-VIII ?



Comment s'appelle cette transformation dans l'agencement de deux sons semblables, c'est-à-dire portant même nom et même chiffre? — Un *renversement.* C'est aussi le nom qu'on donne à l'opération qui consiste à reporter à l'octave supérieure le son le plus grave d'un accord ; on *renverse* cet accord et on en produit un nouveau qui renferme les mêmes sons, dans un ordre différent et qui par conséquent a une sonorité différente.

Premier renversement. **Cet accord, dans lequel le son le plus grave de l'accord parfait primitif est chanté à l'octave supérieure, se nomme *premier renversement* de l'accord parfait *majeur* :** on doit de suite faire rechercher sa composition par les élèves, comme on l'a fait pour l'accord fondamental. On peut le considérer comme **se composant de :**

1° TIERCE MINEURE et QUARTE JUSTE superposées.
ou
2° SIXTE MINEURE englobant une TIERCE MINEURE.



On constate, en faisant le même travail pour les accords du quatrième et du cinquième degré, que les renversements de ces accords ont même composition. ***Il en est ainsi de tous les premiers renversements des accords parfaits majeurs.***

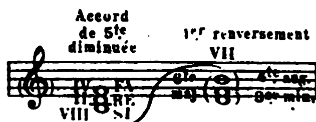
297. — Le même travail est fait pour les premiers renversements **des accords mineurs** (IIe, IIIe, VIe degrés) dont la composition est reconnue :

1° TIERCE MAJEURE et QUARTE JUSTE superposées,
ou
2° SIXTE MAJEURE englobant une TIERCE MAJEURE.



Le premier renversement de la quinte diminuée, analysé, se trouve être composé de :

1° TIERCE MINEURE et QUARTE AUGMENTÉE superposées,
ou
2° SIXTE MAJEURE englobant une TIERCE MINEURE



298. — On demande aux enfants s'il serait possible de faire une nouvelle opération de ce genre, c'est-à-dire un *second renversement*, en partant de l'ordre déterminé, pour les sons, par l'accord du premier renversement. Sur réponse affirmative, on recommence en partant du son III que l'on transpose à l'octave supérieure et l'on obtient le second renversement. Analysé comme le premier, il est reconnu que :

Deuxième renversement.

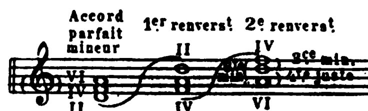
Le 2e renversement d'un accord parfait majeur comprend :

1° QUARTE JUSTE et TIERCE MAJEURE superposées,
ou
2° SIXTE MAJEURE englobant une QUARTE JUSTE.



Le 2e renversement d'un accord parfait mineur comprend :

1° QUARTE JUSTE et TIERCE MINEURE superposées,
ou
2° SIXTE MINEURE englobant une QUARTE JUSTE.



Le 2e renversement d'un accord de quinte diminuée comprend :

1° QUARTE AUGMENTÉE et TIERCE MINEURE superposées,
ou
2° SIXTE MAJEURE englobant une QUARTE AUGMENTÉE.



Composition (en intervalles harmoniques) des renversements des accords parfaits majeur et mineur, ainsi que de l'accord de quinte diminuée.

299. — Les élèves retiennent facilement ces notions qui peuvent se résumer ainsi :

Un *accord parfait fondamental* se compose d'une 5te, comme plus grand intervalle, englobant une 3ce, comme plus petit intervalle.

Un 1er *renversement* se compose d'une 6te, comme plus grand intervalle, englobant une 3ce, comme plus petit intervalle.

Un 2e *renversement* se compose d'une 6te, comme plus grand intervalle, englobant une 4te, comme plus petit intervalle.

Dans le 2e renversement de l'accord du VIIe degré, cette quarte est toujours augmentée.

Ces notions très sommaires peuvent être données en une très courte leçon qui sera suivie immédiatement d'exercices de lecture à trois parties disposées sur trois portées au tableau noir. (Il serait désirable que, le plus tôt possible après l'exercice au tableau, les élèves aient en main les parties séparées de ces exercices qui, d'ailleurs, se trouvent dans le *livre de l'élève* du présent manuel.)

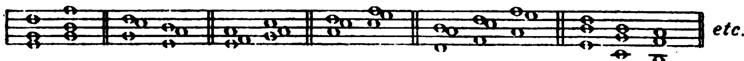
Distinction des accords consonants et des accords dissonants.

300. — Au cours de ces exercices, on complétera les notions déjà données sommairement sur la *consonance* et la *dissonance*.

On arrêtera, par exemple, le chant à trois parties à un moment où les voix font entendre une agrégation de trois notes telles que celles-ci :

Exercices appropriés.

Son I sur la 1re ligne



Laissant alors les voix soutenir les trois sons, pendant un moment, on frappera ces sons à l'harmonium; les voix se taisant aussitôt, les enfants entendront sur l'instrument les sons qu'ils chantaient à l'instant même; on posera des questions sur l'impression éprouvée quand cette agrégation de notes est entendue seule ainsi, en dehors des mouvements mélodiques produits par les sons qu'on aurait proférés avant et après.

301. — A-t-on une impression aussi agréable, moins agréable ou plus agréable quand on entend simultanément les trois sons DO-MI-SI que lorsqu'on entend simultanément les trois sons DO-MI-LA ? (on frappera alternativement à l'harmonium les deux accords.)

A quoi tient l'impression plus dure, plus âpre pour l'oreille ? — A une dissonance. Entre quels sons se produit cette dissonance ?

Pour trouver réponse à ces questions on fera entendre à l'harmonium les agrégations successives :

Son I sur la 1re ligne

1 2 3 ou dans l'ordre inverse 3 2 1

De quels intervalles ***superposés*** se composent ces agrégations? Si on les considère comme une agrégation d'un ***grand intervalle*** en englobant un plus petit, quels sont ces intervalles?

302. — **Existe-t-il un intervalle (ou un renversement de cet intervalle) commun à toutes ces combinaisons? Si oui, quel est-il? — Quand on aura reconnu que, dans toutes ces agrégations *dissonantes*, il entre *toujours* soit un intervalle de seconde (ou 9me), soit une 7me (renversement de la seconde), quelle conclusion tirera-t-on? — Que *c'est toujours la 2de ou la 7me qui est la DISSONANCE, de quelque façon qu'elle se présente dans une agrégation de sons simultanés.* (*Plus les notes dissonantes sont rapprochées, plus l'impression est nette.*)**

Il faut arriver à cette conclusion que *les sons consonants sont ceux que l'oreille n'éprouve pas le besoin de séparer ; les sons dissonants sont ceux que l'oreille a besoin de modifier, en les remplaçant par d'autres sons.*

On comparera entre elles les 2des majeures et les 2des mineures; les 7mes mineures et les 7mes majeures; et on arrivera à cette conclusion que *plus la 2de est petite, plus elle est dissonante, plus la 7me est grande, plus elle est dissonante : plus la dissonance est désagréable, plus grand est le besoin d'un repos immédiat pour l'oreille.*

Tendance des dissonances à se dissocier pour aboutir à une consonance.

303. — Plus tard, quand les enfants auront acquis une oreille musicale plus expérimentée, on pourra insister sur le caractère d'instabilité de ces agrégations, sur les tendances des dissonances à descendre généralement sur le degré immédiatement inférieur.

Deux sons dissonants ont tendance à se dissocier, en se rapprochant ou en s'éloignant pour faire entendre une consonance.

Poussant plus loin l'éducation du sens de la détermination mélodique des dissonances, on fera constater que, *quand elles sont isolées, c'est-à-dire en dehors des progressions régulières*, les 7mes majeures ont une tendance à monter d'un demi-ton; que les 7mes mineures ont, au contraire, une tendance à descendre d'un degré; que l'adjonction à une 7me majeure d'une tierce ou d'une quinte simultanée modifie quelquefois la tendance, soit en renforçant, soit en diminuant l'attraction vers le grave ou l'aigu ; exemple :

comparer avec :

ou

etc.

Dissonance Consonance D. D. C. D. C. D. D. C. D. C. D. C. D. C. D. D. C.

On frappera d'abord la 7me et on fera rechercher quel son serait le plus agréable à entendre immédiatement après. (Cette observation ne vaut que pour la dissonance de 7me : pour la seconde frappée dans ces conditions, on reconnaîtra facilement que la détermination mélodique de la dissonance est une tendance à descendre sur le degré immédiatement inférieur.) On

rendra plus sensible la tendance en frappant d'abord la note qui doit former dissonance, et ensuite les autres notes ; exemple :



Les élèves feront vite cette observation que *le son dissonant a toujours une tendance vers un son complétant l'accord dont font partie les sons frappés en second lieu* ; par exemple :

en *a*) le SI a tendance vers DO complément supérieur de DO, MI, DO ;

en *b*) le RÉ a tendance à compléter par la tierce DO l'accord de *la* dont on a frappé ensuite les deux notes MI, LA.

304. — Mais il peut arriver que, pour la seconde supérieure, la tendance soit nettement ascendante ; c'est lorsque le son dissonant est frappé ou chanté avec un accent très marqué, par exemple :



Quand le son dissonant est une seconde inférieure, la tendance est descendante.

En faisant entendre successivement les agrégations suivantes, l'élève arrivera à trouver quelle est la meilleure marche de la dissonance ; il reconnaîtra aussi que l'adjonction d'une quinte (ou d'une quarte) à l'agrégation renforce cette tendance de la dissonance vers l'aigu ; au contraire, l'adjonction d'une tierce (ou d'une sixte) renforce la tendance descendante de la dissonance. Il en est de même d'une agrégation de 4[te] et de 7[me].



Il ne s'agit pas ici d'un fait général ; mais il se produit très fréquemment ainsi, et, si l'on veut que l'élève arrive à une formation musicale complète de l'oreille, il est bon de lui faire connaître toutes ces tendances des sons simultanés.

305. — Ces notions d'ailleurs ne seront données qu'à des élèves déjà avancés, ou à ceux qui manifesteront de bonne heure des dispositions et un instinct musical plus marqués ; et ils sont assez nombreux.

Il est, en tout cas, nécessaire que les maîtres possèdent ces notions, qui, je le répète, et contrairement à la pratique admise généralement, sont partie essentielle et importante de l'éducation musicale de l'oreille.

306. — Plus tardivement enfin, lorsque les élèves auront acquis l'habitude de discerner rapidement les trois sons composant un accord, on fera des exercices progressifs pour étendre cette connaissance à l'audition de quatre sons simultanés.

On commencera en intercalant dans une septième la tierce et la quinte : cette agrégation est assez facilement discernable, si l'on remarque qu'elle se compose de tierces superposées. En partant du son qui a le plus frappé l'oreille et *qu'il devra reproduire,* l'élève descendra ou remontera *par mouvements conjoints* jusqu'aux sons extrêmes, en nommant au passage les sons frappés et soutenus par l'harmonium.

Pour les accords parfaits ou leurs renversements, le quatrième son s'obtient toujours en doublant à l'octave une des notes constitutives de l'accord, ou bien, supprimant une ou deux de ces notes, en doublant à l'octave la ou les notes restantes. Ex. :





Sommaire-Résumé de la 12e Leçon

(TITRES XXIV-XXV)

Interrogations comme aux leçons précédentes ; y ajouter quelques questions relatives aux accords parfaits.

Lecture parlée sur les sixtes, les septièmes, sur la portée. Chant et intonation de ces mêmes intervalles d'abord par secondes conjointes.

Lecture parlée des mêmes intervalles mélangés avec les intervalles déjà connus, sur la portée, le son I fréquemment changé de place. Essai d'intonation de ces mêmes exercices.

Lecture chantée des exercices du titre X, transcrits sur le tableau alternativement en 3/2 et 3/4.

Continuation des exercices à deux voix (au commandement).

Canons à 2 parties : peuvent être transcrits au tableau alternativement en 2/2 et 2/4.

Transcription d'une des leçons sur les secondes à 2/2 ou 2/4, transposée en Sol et en La, avec indication des dièzes et des bémols à la note même qui en est affectée. Cette leçon sera chantée d'abord avec intonation chiffrée, puis avec les noms des notes en faisant rechercher la tonique : la gamme sera aussitôt chantée en prononçant **Fa dièze** ou **Si bémol**, au passage sur ces notes.

Continuation des exercices de lecture chromatique, comme précédemment. Exercice d'audition de deux sons simultanés.

Dictée orale sur tous les intervalles étudiés, les élèves nommant les degrés, les notes, et qualifiant l'intervalle ascendant ou descendant, avec énumérations des tons et demi-tons conjoints; puis simplement succession de sons frappés à l'harmonium et chantés par les élèves en les nommant. A chaque hésitation, faire chanter les degrés conjoints chiffrés, puis avec le nom des notes.

Chant scolaire — à 2 temps — transcrit à la maison, avec la mesure.

XXIV

Les clefs. — Nécessité d'un signe de repère placé sur la portée pour trouver facilement l'emplacement de Do, selon que cette note est située à telle ou telle hauteur sur la portée.

Il y a sept positions du Do, donc sept clefs. Mais le Do n'est repérable que quatre fois : le Sol et le Fa repérables deux fois sans amener le Do sur l'une des quatre positions déjà repérées.

Forme et emplacement des clefs. Identité (double emploi) de **Fa quatrième ligne** et **Sol première ligne.**

Utilité des clefs : lecture sans changer la position des notes, avec des noms différents, transposition.

Comment on trouve la clef nécessaire à la lecture d'un son déterminé sur la portée et dont le nom est donné. Comment on se sert des clefs pour transposer une mélodie (la lire dans une autre gamme, la changer de gamme, de tonique).

Exercices de recherche des clefs.

XXV

La noire pointée. — Rapports de la noire pointée avec la ronde et la blanche pointée.

Difficultés de cette étude ; causes de ces difficultés.

Comment on doit procéder : décomposer les temps tout d'abord, puis les regrouper progressivement, en marquant chaque division d'un coup moins accentué que le temps lui-même.

Rôle du point : rappel des notions déjà données pour la ronde et la blanche. Nécessité d'exercices très nombreux poursuivis méthodiquement.

Recherche des caractères propres à la liaison-syncope sous forme d'interrogations.

La syncope modifie le rythme ; rythme syncopé.

TITRE XXIV :

QUESTION : *Les clefs.* — Leur but. — Leur nomenclature. — Comment on trouve la clef nécessaire à la détermination d'une *note nommée* sur la portée.

307. — Jusqu'ici, l'emplacement du DO, son I de la gamme majeure de DO, a été indiqué par un chiffre ou un signe quelconque placé au-dessous d'une note, choisie arbitrairement sur la portée. Nous avons appris ainsi, en partant de ce point, à reconnaître, et à lire couramment tous les autres sons.

Nécessité d'un signe de repère, placé sur la portée, pour trouver facilement l'emplacement de la note DO.

On ne peut se contenter d'un signe ou d'un chiffre ainsi placé ; pour une mélodie ou un morceau de musique d'une certaine longueur, il est utile qu'un signe déterminé rappelle constamment aux yeux la place de la note DO sur la portée.

Ne peut être placé que sur une ligne.

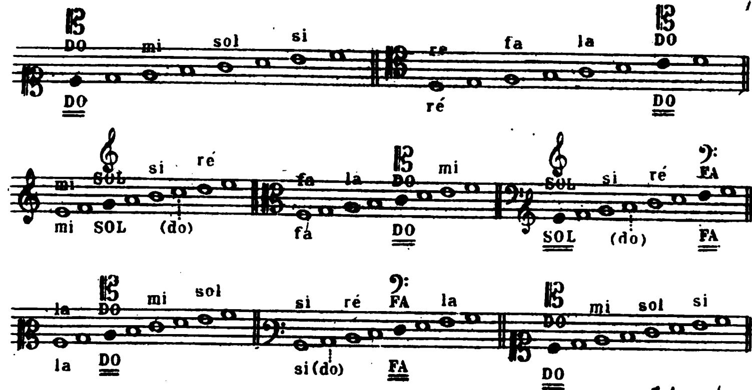
Ce signe, pour être bien visible, doit être placé à cheval *sur* une ligne; dans un interligne il ne serait pas suffisamment net ; de même, placé sur la ligne supérieure de la portée, il dépasserait en haut cette portée, alors qu'au contraire cet inconvénient n'existe pas pour la ligne inférieure, notre œil étant habitué à repérer de *bas en haut* tous les signes placés sur la portée.

Sept positions de DO *: sept clefs.*

308. — *Chaque note de la gamme pouvant occuper SEPT POSITIONS différentes sur la portée, il faut donc au moins SEPT SIGNES pour repérer ces positions.*

Écrivons sur la portée, à partir de la première ligne, la série des *huit* sons de la gamme, de façon qu'elle soit entièrement contenue dans l'intérieur de la portée sans qu'il soit besoin de lignes supplémentaires inférieures ou supérieures.

Répétons *huit* fois successivement cette disposition, de façon à pouvoir chaque fois changer l'appellation du *son placé sur la première ligne,* qui sera ainsi successivement dénommé DO. RÉ. MI. FA. SOL. LA. SI. DO.



N. B. — Les indications (*noires et noms de noires soulignés deux fois*) ne seront portées au tableau noir qu'au fur et à mesure des explications données; il en sera de même des clefs).

Le DO *repérable sur 4 lignes.*

En examinant ce tableau, nous pouvons constater d'abord que nous trouverons la note DO placée successivement sur chacune des quatre premières lignes. On repérera donc ces DO en plaçant à cheval sur la ligne qui les porte un signe qui indiquera que, sur cette ligne, la note inscrite répond au nom de DO.

Comme ce signe est un moyen de comprendre, de résoudre la question de l'emplacement de l'UT ou DO, par analogie avec ce qu'on dit d'*un moyen de comprendre ou de résoudre une question,* que « c'est la *clef* de la question », on dit que ce signe est la *clef d'*UT *ou* de DO; on précise en ajoutant aux mots *clef d'UT,* suivant les cas, les mots : *première ligne, deuxième ligne, troisième ligne, quatrième ligne.*

Ne pouvant repérer, sur une ligne, plus de quatre fois le DO,

force est de rechercher d'autres notes repérables sur des lignes, qui permettront de placer DO dans trois interlignes successifs.

309. — En examinant les séries successives, on peut constater que, seul, *un double repérage* du SOL et du FA nous permettra de placer sur les lignes les quatre nouvelles clefs nécessaires pour situer exactement les trois dernières places de DO dans les trois premiers interlignes, *donc sans faire de double emploi avec les dénominations déterminées par les clefs* d'*UT*, c'est-à-dire avec les positions de DO déjà repérées.

Le **Sol** *et le* **Fa** *repérables respectivement sur deux lignes différentes.*

Ces positions de SOL et de FA s'indiqueront à l'aide de deux nouvelles *clefs*, dites : *clef de* SOL et *clef de* FA, chacune de ces clefs pouvant se placer sur deux lignes différentes :

Forme et emplacement des clefs.

Emplacement de DO sur les 4 premières lignes — DO dans les 3 premiers interlignes

4 clefs de Do — 2 clefs de Fa — 2 clefs de Sol

(DO) (DO) (DO) (DO) (DO) (DO) (DO) (DO)

Clefs de: DO 1re ligne — DO 2e ligne — DO 3e ligne — DO 4e ligne — FA 3e ligne — FA 4e ligne — SOL 1re ligne — SOL 2e ligne

double emploi

On remarquera de suite que la clef de SOL *1re ligne* se confond avec la clef de FA 3e ligne; on peut donc indifféremment se servir de l'une ou de l'autre. (Dans la pratique, on n'emploie que la clef de FA.)

Identité des clefs **Fa** *3e ligne et* **Sol** *1re ligne.*

La clef de SOL se figure ainsi 𝄞, comme une sorte de *S* orné dans lequel le début de la courbe doit s'appuyer sur la ligne portant *sol* 𝄞.

Clef de SOL 1re ligne — SOL 2e ligne

La clef de FA se forme comme une sorte de spirale 𝄢: placée à cheval et appuyée sur la ligne qui porte le *fa* 𝄢.

Clef de FA 3e ligne — FA 4e ligne

Pour mieux assurer la visibilité de la ligne sur laquelle est posée la clef, on fait souvent suivre chaque clef de deux points; cependant l'usage est généralement restreint à la seule clef de *fa*.

310. — En examinant le tableau des séries successives par lesquelles nous avons repéré les clefs, on se rend compte de leur utilité.

Utilité des clefs pour la lecture et la transposition.

Nous voyons en effet que, ***sans changer l'emplacement des signes,*** simplement grâce à l'indication fournie par la clef, nous sommes à même de chanter la série en la commençant successivement par chacune des notes qui la composent, c'est-à-dire ***en commençant chaque fois une seconde plus haut.***

La conséquence de ce fait est que le changement de la clef permet de chanter immédiatement une mélodie à un intervalle quelconque plus élevé ou plus grave, ou comme on dit de la ***transposer,*** les signes restant en place; les ***noms seuls des notes changent*** (et, par conséquent, la ***hauteur des sons***); mais les rapports numériques des sons restent les mêmes; le son I change de hauteur sonore et de nom, et tous les autres s'abaissent ou s'élèvent proportionnellement, mais les notes restent à la même place sur la portée, chose que nous faisons couramment depuis le début de nos études, sans avoir employé encore les signes des clefs. (On parlera plus tard de la ***hauteur réelle du*** DO. suivant la clef employée.)

Comment on trouve la clef nécessaire à la lecture.

311. — Le tableau des séries successives nous renseigne également sur le moyen à employer pour trouver la clef nécessaire à l'appellation d'un signe donné, par un nom déterminé.

En examinant ce tableau, sachant que ***toutes les notes de rang pair*** (prime, tierce, quinte, septième) ***sont placées symétriquement et qu'il en est de même pour les notes impaires,*** si l'on veut trouver la clef nécessaire pour qu'on puisse appeler d'un nom donné une note placée sur une ligne, on monte ou on descend de tierce en tierce et la première des notes DO, FA, ou SOL, qu'on rencontre sur une des quatre premières lignes donne le nom de la clef qui doit être inscrite sur la portée.

Si la note donnée est dans un interligne, on monte ou on descend, à volonté, sur la ligne la plus rapprochée en nommant la note conjointe à la note donnée, et de cette nouvelle note, on monte ou on descend sur les quatre premières lignes jusqu'à ce qu'on nomme une des notes DO, SOL ou FA, qui donne le nom de la clef voulue.

On peut tout aussi bien monter ou descendre par mouvements conjoints entre la première et la quatrième ligne, au lieu de procéder par tierces.

Comment on se sert des clefs pour transposer une mélodie.

312. — Voici des exemples de ces procédés ; ces exemples ne sont d'ailleurs qu'une redite de ce qui ressort de l'ensemble des séries déjà utilisées :

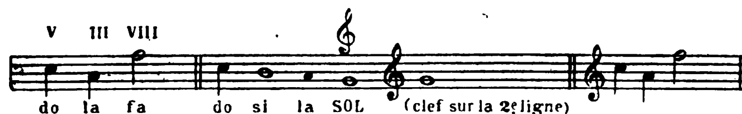
DO

*A. — **Étant donnée cette note** qui doit **être nommée** DO, quelle est la clef qui me permettra de lui donner ce nom ?*

La ligne supérieure ne porte pas de clef : la note qui y serait écrite serait un *la* ; la quatrième ligne porte deux clefs : la note qui y serait écrite en descendant du DO donné est FA ; FA est le nom d'une des clefs portées par la quatrième ligne. Pour lire la note donnée DO, j'inscrirai donc une clef de FA ***quatrième ligne*** sur la portée.

*B. — Si je dois **chanter** DO, LA, FA, une **mélodie commençant par ces notes,** comment puis-je trouver la clef, la note à appeler DO se trouvant dans le troisième interligne ?*

Il faut descendre sur SI (ligne inférieure immédiate), puis de tierce, sur SOL (clef).



C. — Je trouve que la note FA *est trop élevée pour ma voix ; je voudrais lire ces mêmes notes une quarte plus bas, c'est-à-dire* SOL MI DO / V III VIII *sans modifier l'écriture :*

Il me faut trouver une clef telle, que ces notes puissent être chantées SOL, MI, DO.

Appelant SOL la note initiale, je descends à la ligne inférieure qui portera FA : c'est la troisième ligne ; il y a une clef de FA troisième ligne ; j'inscrirai donc la clef de FA sur la troisième ligne, et je chanterai, avec leur hauteur absolue, les notes SOL, MI, DO, en nommant de ces nouveaux noms les signes nommés précédemment DO, LA, FA, avec l'aide d'une clef de SOL.



Par les exemples écrits à la suite du premier, on voit diverses transpositions de ces trois notes, qui, chaque fois, grâce à une *clef* différente, prennent des *noms* et indiquent des *sons* différents, sans changer de place.

313. — Le maître fera faire de nombreux exercices sur la recherche des clefs ; puis on reprendra un certain nombre des solfèges précédents, en les faisant précéder chaque fois d'une clef différente, afin de bien familiariser les enfants avec l'aspect des clefs et leur place sur la portée.

Cette accoutumance se fait d'ailleurs extrêmement vite, et, au bout de quelques exercices, les enfants trouvent facilement la clef appropriée à telle ou telle dénomination. Quant à la lecture elle-même, elle n'est en rien influencée par l'image de la clef, l'usage virtuel de ce signe ayant été constant depuis les premiers essais de lecture sur la portée.

TITRE XXV :

QUESTION : La noire pointée. — La syncope.

314. — L'étude de la noire pointée et de la syncope ne sera abordée qu'au moment où toutes les notions précédentes auront été assimilées, où les intonations des intervalles seront données sans hésitation et avec justesse.

A quel moment il faut commencer cette étude.

Il est inutile de chercher à donner des notions nouvelles sur un sujet qui touche de près à la partie la plus difficile et la plus complexe de la musique, celle qui concerne le rythme, avant de s'être assuré que *lecture, intonation, battue des mesures* à 2, 3, 4 *temps* sont parfaitement enregistrées dans la mémoire des élèves et se pratiquent couramment et avec aisance.

Rapport de la noire pointée avec la ronde et la blanche pointées.

315. — Les élèves ont déjà appris la valeur du point, d'abord quand on leur a fait connaître la mesure à 4 temps, puis comme signe ajouté à la blanche ou à la ronde pour la figuration de l'unité des mesures $\frac{3}{4}$ et $\frac{3}{2}$. Ils n'auront donc pas de peine à comprendre que le point ajouté à la noire représente l'équivalent d'une croche liée à cette noire ♩♪.

Difficulté de cette étude; causes de cette difficulté.

Là n'est point la difficulté : elle est tout entière dans le *geste* (battue du temps) qui tombe à vide sur un son soutenu *dans un mouvement assez rapide.* Dans le mouvement lent de la mesure à 4 temps, que ce soit $\frac{4}{2}$ ou $\frac{4}{4}$, la difficulté est *très atténuée par la lenteur du geste* qui permet à l'enfant de n'être pas surpris par la *coïncidence du geste avec l'absence d'attaque d'un son* ; il a le temps de s'y préparer; l'appui du rythme est peu sensible et le geste suivant (4e temps) coïncide avec l'émission d'un son.

316. — Quand il s'agit de la noire pointée, la difficulté s'accroît du fait que non seulement le geste tombe à vide, mais que l'*intonation du son qui suit le point se produit entre deux gestes* ; que cette intonation doit être donnée exactement *au milieu du temps* qui sépare les deux gestes et que le moment de l'intonation est en réalité déterminé par une *appréciation mentale* de la durée, appréciation *muette* et par conséquent difficile à réaliser pour l'enfant habitué à *parler* son geste, si l'on peut dire. Il faut donc un entraînement pour que appréciation de la durée et geste, qui se contrarient, se fassent d'une façon machinale.

Comment il faut procéder.

317. — Cet entraînement se fera lentement d'abord, par comparaison avec ce qui s'est fait dans la mesure à 4 temps, puis avec la noire suivie de deux croches, répétées d'abord; la première liée ensuite à la noire et non répétée. L'exercice se pratiquera exclusivement, au début, sur des unissons, puis sur la gamme ascendante et descendante, *avec le nom des notes* — et, de temps à autre, en vocalisant sur A, *le maître frappant des mains sur chaque temps* ou sur chaque fraction de temps.

Frapper chaque temps et chaque division *de temps (le temps marqué plus fortement que sa fraction).*

On commencera sur un rythme très *lent*; la séparation des temps doit être de durée assez longue pour que la réflexion de l'enfant puisse s'exercer, qu'il puisse se représenter mentalement le son qu'il ne profère pas et en même temps apprécier le moment exact où il émettra la croche qui suit le point.

Quand le rythme aura été indiqué avec précision de cette manière, on augmentera la vitesse de la battue des temps, de façon à atteindre à peu près la durée d'un rythme qui, dans un mouvement 120 à la noire, se transcrirait par les signes ♪. 𝅘𝅥𝅯 ; cette pratique facilitera beaucoup l'étude de la croche pointée, toujours longue et rendue

difficile par l'hésitation constante du geste au début, qui rend indécis le moment exact où l'intonation doit être répétée en valeur plus brève.

Comparaison avec la blanche pointée, mise en regard de la noire pointée.

318. — Après avoir écrit sur le tableau la formule suivante , le maître demandera de quelle façon on devrait la noter, quelle figure on devrait y ajouter si on ne voulait pas faire entendre la première des deux croches (en soutenant le son sans le répéter). L'enfant connaît la *liaison* : il l'indiquera ? Et si on ne voulait pas employer la liaison? Comment avons-nous indiqué déjà que le 3e temps d'une mesure à 4 temps (dont les deux premiers temps sont remplis par une blanche) ne devait pas être répété? Il appellera un enfant au tableau et lui fera représenter les signes



319. — Quand le point aura été nommé, qu'après interrogation on aura rappelé sa valeur proportionnelle comme signe de durée et son rapport de durée avec la figure de durée qui le précède, on ajoutera un point à la noire. On rappellera que la croche qui ferme la mesure, étant isolée, devra être figurée avec son crochet ♪, et l'on procédera à l'exercice suivant : la note non répétée sera toujours figurée par un appui de la *voyelle* accompagnant *le levé* de la main (le 2e temps de la mesure), la deuxième partie du premier temps étant indiquée en répétant cette voyelle, mais sans l'appuyer.

Pendant cette lecture, le maître soulignera chaque division de temps par un battement de main, *la battue étant plus accentuée sur le temps lui-même.*

Le rythme de l'exercice sera figuré ainsi au tableau :



Nécessité de nombreux exercices poursuivis méthodiquement.

320. — Ce n'est seulement qu'après que les valeurs de la noire pointée et de la croche auront été très correctement réalisées sur toutes les notes de la gamme, qu'on fera l'application du rythme à d'autres intervalles. Au fur et à mesure qu'un intervalle aura été ainsi étudié, on étudiera une leçon présentant le mélange de deux intervalles ; on suivra la progression imposée déjà pour l'étude des différents intervalles : 2de, 8ve, 5te, 3ce, 4te, 6te, 7me, et on supprimera peu à peu l'indication, par la voyelle, des fractions de temps.

On mélangera ensuite, dans des exercices appropriés, les diverses valeurs connues à ces mêmes valeurs pointées, en commençant toujours ce mélange par des unissons, et en continuant avec des 2des, 8ves, 5tes, etc., d'après les modèles donnés.

En procédant avec cette régularité, on gagnera beaucoup de temps malgré l'apparence contraire qui pourrait résulter du nombre des exercices ainsi faits, et les progrès seront réalisés avec plus de sûreté, ce qui est l'essentiel ; la facilité à émettre des sons sur des rythmes différents ou contrariés ne s'acquiert que par l'habitude et ne peut résulter que d'un entraînement qui rende machinale la succession des opérations complexes que représente

l'émission, sur des gestes réguliers ou sur la représentation mentale de ces gestes, de sons de durées irrégulières.

321. — Les mêmes procédés seront appliqués plus tard à toutes les divisions successives du temps en fractions deux, quatre fois plus petites, les mêmes difficultés se présentant chaque fois, mais chaque fois avec une atténuation, sans toutefois que cette atténuation soit telle qu'on puisse se passer de cette progression analytique.

Il en sera de même pour les divisions ternaires du temps, plus complexes encore que les divisions binaires : mais ces divisions ternaires, sauf les plus simples, ne devant être étudiées que par des élèves déjà familiarisés avec les faits musicaux, seront plus rapidement comprises et assimilées.

La liaison entre temps faible et temps fort. — Syncope.

322. — Les élèves ont déjà acquis la pratique de la *liaison*, signe de prolongation de la durée d'une même note écrite mais non *répétée*.

Jusqu'ici l'attention de l'enfant n'a pas été appelée sur le caractère spécial que la liaison, placée entre un temps faible et le temps fort qui suit immédiatement, apporte à la mélodie chantée, bien qu'en réalité on ait, dans certains exercices à 2 et à 3 temps, fait entendre déjà de véritables syncopes. La lecture de ces syncopes n'a pas présenté de difficultés, les mouvements étant assez lents pour masquer l'impression rythmique, et l'attention de l'élève étant attirée par d'autres objectifs plus importants pour lui. Cette difficulté surgit au moment même où, systématiquement, on fait entendre des séries de syncopes dans un mouvement un peu plus rapide. Le caractère du rythme devient manifeste et le déplacement continu de l'accent sur le temps faible est en opposition avec l'habitude déjà prise d'accentuer le premier temps de chaque mesure.

Pour faire disparaître l'inconvénient qui résulte de cette habitude, le meilleur procédé est de remplacer les temps forts et demi-forts par des silences, puis de remplacer à leur tour, de deux en deux, alternativement, ces silences par des sons soutenus ; de faire enfin chanter des séries de syncopes qui, dès lors, n'offrent plus de difficultés.

La dénomination et la définition de la syncope seront données seulement après que le rythme syncopé aura été bien saisi.

Recherche des caractères propres à la **liaison-syncope.**

323. — On fera rechercher et reconnaître par les enfants le caractère même de la syncope — en se bornant aux syncopes formées de valeurs égales — donc sans aborder le cas où la deuxième note syncopée est plus courte que la première, ni celui, beaucoup plus rare, où elle est plus longue.

A cet effet on posera une série de questions : dans la gamme, telle que nous venons de la chanter, existe-t-il quelque particularité inaccoutumée qui vous ait frappé? En quoi consiste cette particularité? Si la liaison est ainsi systématiquement placée entre temps faible et temps fort, cette disposition change-t-elle quelque chose à la gamme.

(Faire chanter la gamme à 2 temps, puis à 2 temps syncopés, en accentuant les premier et deuxième temps. On peut aussi chanter quelques

mesures en les répétant une seconde fois sous forme syncopée). Par exemple :



Si elles n'ont plus tout à fait le même caractère, à quoi tient la différence que vous remarquez entre les deux versions de cette gamme ou de cette mélodie ? quand les temps faibles sont toujours liés aux temps forts suivants, est-ce que les accents sont toujours à la même place que dans la première version, où ils se trouvent uniquement sur les premiers temps ?

La syncope modifie le rythme. **Rythme syncopé.**

324. — *Changer ainsi la place des accents,* c'est ce qu'on appelle modifier le *rythme* (inutile d'expliquer encore ce terme) de la mélodie : on dit qu'on la fait entendre dans un *rythme syncopé,* ce qui signifie *entrecoupé;* comme si l'on prononçait ainsi les mots de la *chanson,* en battant la mesure à 2 temps :



Les temps forts n'existeraient plus et chaque *syllabe* faible ainsi accentuée prendrait un accent égal à l'accent des autres syllabes. Il n'y aurait plus ni temps forts, ni temps faibles, du moins en apparence, mais une série d'accents se produisant, comme on dit, *à contretemps,* en *boitant,* avec une diction semblable à celle que l'on aurait si, en prononçant ces mots, on avait un *hoquet* qui se produirait entre chaque syllabe.

Définition de la syncope.

325. — Nous avons prononcé les mots *rythme syncopé : LA LIAISON, AINSI PLACÉE D'UN TEMPS FAIBLE AU TEMPS FORT SUIVANT, EST LE SIGNE DE LA SYNCOPE; c'est, en même temps qu'un SIGNE DE DURÉE, UNE FIGURE DE RYTHME.*

La syncope résulte donc de l'émission d'un son* (temps faible) *lié avec le même son placé sur le temps fort suivant,* et *soutenu sans être répété.

Sommaire-Résumé de la 13e Leçon

TITRE XXVI

Exercices et interrogations préliminaires sur les valeurs déjà étudiées. Nouvelle présentation de la double-croche. Revenir sur l'analogie de la division de l'unité de durée, de la division de l'unité de mesure, de la division de l'unité de temps. Ce sont des opérations analogues. **Faire trouver ces analogies par les élèves eux-mêmes, au moyen de questions appropriées.**

Comment pourrait-on figurer une mélodie avec des valeurs différentes sans que la vitesse réelle en soit modifiée? Quelles seraient ces valeurs? Par quels chiffres indiquerait-on la mesure, suivant le cas?

Le rapport entre toutes les figures de durée ainsi écrites serait-il toujours le même? Changerait-il, comparé à l'unité de mesure?

Qu'arriverait-il si, conservant, sans la modifier, la durée réelle de la valeur la plus grande, on chantait successivement toutes les versions figurées différemment de la même mélodie? Arriver à préciser ainsi **l'idée de durée réelle** comparée à **l'idée de durée relative.**

Le mouvement (vitesse) **d'une mélodie. Le métronome.**

La double-croche, sa durée relative par rapport aux autres valeurs figurées dans une même mélodie; **sa durée réelle par rapport à une durée donnée.**

Des obstacles qu'on rencontre dans l'étude de la double-croche: ils proviennent de **défauts d'élocution,** de **défauts de respiration.**

Partir, pour l'étude de la double-croche, d'une figuration analogue du groupe en valeurs plus longues.

Continuation des exercices sur les intervalles: sixtes et septièmes principalement. Revenir constamment à la série, à la seconde et à la quinte. Veiller toujours à la justesse des intonations, rectifiées par vocalisation sur A.

Exercices de différenciation de consonances et de dissonances à 2 et à 3 parties (audition de sons simultanés).

Chants mesurés à 2 parties, valeurs longues o et 𝅗𝅥; chaque fois que cela sera possible, cette lecture se fera sur parties séparées.

Dictées orales sur tous les intervalles.

Essais de transposition en **Sol** et en **Fa** majeurs, avec indication **parlée** des **altérations.** Chant scolaire.

TITRE XXVI :

QUESTION : La double-croche. — Sa durée réelle par rapport à la ronde, la blanche, la noire, la croche. — Sa valeur « relative » par rapport à la durée déterminée pour un temps.

Division de l'unité de durée, division de l'unité de mesure, division de l'unité de temps : opérations analogues.

326. — Revenir sur les explications données au titre XXII sur la division du temps en fractions égales. Rappeler l'analogie de cette division du temps avec la division de la mesure et avec la division de l'unité de durée, faites précédemment.

La représentation d'une mélodie à 2 temps peut se faire aussi bien, on le sait, en la transcrivant avec des figures de notes représentant des *rondes, blanches, noires,* qu'avec des figures représentant des *blanches, noires, croches :* le rapport des durées reste toujours le même dans chaque notation ; seule varie l'*indication* numérique de la mesure : pour la 1re notation, on chiffrera la mesure $\frac{2}{1}$; pour la 2e, on chiffrera $\frac{2}{2}$; cette notation pourra se faire de nouveau avec des *noires, croches, doubles-croches ;* elle nécessitera un chiffrage $\frac{2}{4}$; on s'en rendra compte par les notations superposées qu'on transcrira au tableau :

Trois figurations différentes d'une mélodie chantée chaque fois avec la même rapidité.

Dans les trois versions, l'unité de mesure est successivement :

L'unité de mesure étant chaque fois la figure représentant une durée de moitié moins longue que dans la notation précédente, le temps sera

figuré à son tour par une *durée proportionnelle à l'unité de mesure;* à leur tour, les *divisions du temps seront figurées en durées proportionnelles à l'unité de temps.*

***La durée réelle d'un temps** ou d'une fraction de temps est toujours proportionnelle à **la durée réelle de l'unité de mesure**, quelle que soit la notation adoptée pour une même durée de cette unité.*

327. — Mais, comme nous le savons, la durée réelle de l'*unité de mesure* est *variable* ; c'est nous-mêmes qui la choisissons ; nous pourrons donc, si nous le voulons, chanter ces trois notations en donnant chaque fois à l'*unité de mesure*, et par conséquent au temps et à ses divisions, une même DURÉE RÉELLE *d'une SECONDE* pour l'*unité de mesure; chaque temps vaudra donc une DEMI-SECONDE*; chaque figure, représentant une fraction de temps plus petite, aura une durée toujours proportionnelle à la division qu'elle représente; ainsi l'on entendra *durer pendant un même temps réel*, alternativement, les figures correspondantes de chaque version : 1° *ronde, blanche, noire; 2° blanche, noire, croche; 3° noire, croche, double-croche.*

328. — Les figures de durée ont donc une *valeur relative* à la durée du *temps réel employé* à faire entendre *un temps*.

Dans chaque version cependant, une blanche représentera en durée la moitié d'une ronde; une noire, la moitié d'une blanche; une croche, la moitié d'une noire; une double-croche, la moitié d'une croche.

Une même mélodie peut donc être notée en valeurs différentes, pour une même durée réelle : la proportion entre ces valeurs et la valeur la plus longue choisie chaque fois, ne change pas.

Donc, chaque temps, correspondant dans deux notations différentes à une même durée réelle, est rempli du même nombre de figures, proportionnelles à la durée de la figure de l'unité de temps; l'espace couvert par la notation présente à l'œil toutes ces figures en même nombre pendant chaque mesure correspondante des trois versions : *chaque première mesure renferme 3 notes; chaque seconde mesure, 4 notes, etc., et l'effet produit est le même, quant au rythme et à la mélodie: la même mélodie peut être exprimée (notée) avec des valeurs différentes, mais toujours de mêmes proportions, si on les compare à la plus longue valeur de chaque notation.*

329. — Mais les choses changeraient d'aspect si, gardant à la *double ronde sa durée réelle d'une demi-seconde, nous la faisions suivre dans la même version de la figuration de tout ou partie des deux versions* suivantes.

Cas où la durée réelle d'une notation changerait: celui où on chanterait une figuration en durées moindres, en lui conservant la proportion adoptée pour une figuration en durées doubles.

Dans ce cas, pendant que la vitesse de la première version resterait la même que la première fois, chaque version successive se chanterait *deux fois plus vite*, la deuxième durant ainsi moitié moins de temps, la troisième *quatre fois moins de temps que la première* : c'est ce que nous avons déjà vu et expliqué sous une autre forme, avec la chanson : *J'ai du bon tabac* (titre XXII).

330. — Nous allons répéter cette même expérience sur l'accord DO-MI-SOL, disposé ainsi qu'il suit, avec des figures de durée différente, mais, cette fois, en rapportant toutes les durées à la durée d'une *ronde, fixée à une seconde;* nous pourrons ainsi *comparer* d'une façon exacte la durée de chaque figure à une durée *réelle* (une seconde) de l'*unité de durée* 𝅝, comptée *pour* 4 *temps* (mesure à $\frac{4}{4}$), chaque *temps* (*unité de temps*) étant figuré par une *noire*, durant un *quart de seconde.*

1) I (DO)



Cinq figurations d'une mélodie dont chaque valeur est rapportée à la durée des valeurs de la première version.

Durée *réelle*. une seconde par mesure — pour une ronde

Pendant les 4 secondes qu'aura duré cet exercice, si nous le chantons en faisant entendre simultanément chacune des cinq versions par un groupe différent, le premier groupe aura chanté *une fois* l'arpège de l'accord (DO-MI-SOL-MI), le 2e groupe *deux fois*, le 3e groupe *quatre fois*, le 4e groupe *huit fois*, le 5e groupe *seize fois*.

Il en résulte que, pendant la durée réelle d'une ronde, on fait entendre :

deux blanches —— (*deux* demi-*rondes*) —— $\frac{2}{2}$;

ou : *quatre noires* —— (*quatre* quarts *de ronde*) —— $\frac{4}{4}$;

ou : *huit croches* —— (*huit* huitièmes *de ronde*) —— $\frac{8}{8} = \frac{4}{4}$;

ou : *seize double-croches* —— (*seize* seizièmes *de ronde*) —— $\frac{16}{16} = \frac{8}{8} = \frac{4}{4}$

Nous voilà donc fixés sur la valeur de la *double-croche*, comparée à celles de la *croche*, de la *noire*, de la *blanche*, de la *ronde*; c'est une valeur de comparaison, *valeur relative*.

331. — Nous savons aussi que cette valeur *comparative* ne change pas si nous convenons d'attribuer à l'*unité de temps* d'une mélodie, notée en noires, croches, doubles-croches, la même durée qu'à l'unité de temps résultant du choix d'une autre figure de durée. Si, dans ce cas, nous admettions que la *noire* ait la durée d'une seconde, et qu'il se rencontre au cours de la mélodie une *blanche, cette blanche aurait une durée de deux secondes* ; de même une *ronde* représenterait le même son soutenu pendant *quatre* secondes.

La *notation* est donc toute *relative*, en ce qui concerne les durées, au temps réel (seconde, demi-seconde, quart de seconde) choisi comme unité : c'est pour cette raison qu'on nomme la notation des durées : *notation proportionnelle*.

La **notation** *est dite* **proportionnelle.**

La *DURÉE RÉELLE* d'une *figure de note* est celle qui résulte du *temps réel* nécessaire à l'émission *de l'unité de mesure* ou de *l'unité de temps*.

Le mouvement d'une mélodie dépend de la durée de l'unité de temps.

332. — C'est cette *durée réelle* qu'on appelle le *mouvement* d'une mélodie; nous verrons plus tard comment on évalue ce *mouvement* en se servant d'un petit instrument, le *métronome*, qui produit un *bruit* sec à chaque seconde, ou à la *fraction* de seconde qu'on choisit pour unité de temps ou de mesure. Il évalue l'*allure*, la vitesse réelle avec laquelle on doit chanter telle ou telle figure de durée prise pour *unité*: par ses battements plus ou moins rapprochés, il nous fait *parcourir* le chant d'une mélodie, plus ou moins vite; de la même façon qu'une distance de 100 mètres, par exemple, sera parcourue en moins de temps si l'on fait quatre pas égaux par seconde, que si l'on ne fait que deux pas.

On indique le mouvement d'un morceau de musique par des expressions (*mots*), que nous apprendrons à connaître, *suivies ou non d'une indication métronomique*.

333. — Des *signes de durée* différents sont donc nécessaires, on le voit une fois de plus, pour savoir avec quelle vitesse nous devons chanter telle ou telle mélodie, *cette vitesse étant rapportée* à un *temps réel*, *unité* à laquelle on la *compare*, sur laquelle on la *mesure ;* nous connaissons déjà les principaux signes de durée, tirés des divisions successives de *la ronde*, unité de durée *: nous allons prendre connaissance d'une division nouvelle*, *LA DOUBLE-CROCHE*.

Partant des notions exposées ci-dessus, on fera connaître les différents groupements des doubles-croches, en les présentant comparativement aux autres groupements analogues déjà connus, et en donnant tout d'abord à chacun la même vitesse (à 2 temps, vitesse du temps = un peu plus d'un quart de seconde).

Le choix de cette *durée réelle* a l'avantage de donner une valeur approchée de la double-croche chantée dans un mouvement modéré d'*allegretto* à 2 temps et ne causera aucune surprise aux enfants, étant appliqué à des valeurs déjà bien connues d'eux. Ainsi, ils chanteront plus facilement par la suite les différents groupements de doubles-croches, quand ils les liront associés à des groupements d'autres valeurs.

L'analogie des rythmes produits par les diverses notations en groupements similaires une fois bien établie, on s'en tiendra à la dernière, qui fait spécialement l'objet de l'étude actuelle; dès lors, et progressivement, on augmentera la vitesse de la battue des temps, de façon que l'idée de cette vitesse s'associe à la figure des doubles-croches.

La difficulté d'élocution, chez certains enfants, est un obstacle à l'émission rapide des doubles-croches.

334. — Certains enfants paraissent éprouver quelque hésitation à émettre rapidement des sons notés en doubles croches. Cette difficulté provient généralement d'une mauvaise élocution : l'enfant *bredouille*, si l'on me permet cette expression très triviale, mais très expressive. Il prononce les noms des notes ou les chiffres des degrés, les dents serrées et en contractant les lèvres. Il faut corriger ce défaut avec soin et exiger une articulation nette et vigoureuse. Si l'on n'y prend garde, on risque fort d'être arrêté assez longtemps par ce détail étranger à l'enseignement de la musique. *Il faut également bien régler la respiration, dont la régularité est importante pour l'émission de sons rapprochés.*

Présentation du premier exercice sur les doubles-croches :

Veiller à la respiration ; sa régularité est une condition importante de l'émission rapide des sons successifs.

Battez à 2 temps — 2 notes liées — 2 notes liées — 1 note pointée

335. — Après avoir fait chanter ces trois versions successivement, on fera remarquer que, malgré la différence de notation, on n'a pu constater aucune différence à l'exécution. On avertira les élèves qu'on va s'en tenir à la 3e notation, qu'on la chantera un peu plus vite, parce qu'il faut s'habituer à associer au signe de la double-croche une idée de rapidité plus grande qu'au signe des croches, qui, on le sait déjà, représente une rapidité plus grande que le signe des noires, etc., *quand ces figures sont mélangées dans une même mélodie. (Exercices sur la double-croche.)*

Partir, pour l'étude de la double-croche, d'une figuration de la mélodie en valeurs connues, en conservant à chaque figuration une même vitesse.

Étude de la croche pointée

336. — On partira du même principe qui a déjà servi à étudier la noire pointée :

do do do do | do do do do | do do do

L'étude du rythme pointé, très importante, parce que ce rythme est d'un emploi continuel, se poursuivra à l'aide des exercices du titre XXV, transcrits en $\frac{2}{4}$ avec dédoublement des valeurs et réunion de deux mesures consécutives en une seule (on emploiera les exercices nos 1 à 7).

337. — L'étude de la forme syncopée pourra être renvoyée à plus tard, les enfants des écoles primaires ayant peu d'occasions d'en rencontrer le rythme sous cette forme de notation. Si on la fait, on suivra exactement la marche indiquée pour l'étude de la syncope au titre XXV, et on utilisera les mêmes exercices, transcrits en valeurs appropriées, c'est-à-dire dédoublées par rapport à la notation employée au titre XXV.

Sommaire-Résumé de la 14e Leçon

(TITRES XXVII-XXVIII)

XXVII

Rappel des notions et définitions relatives à la gamme. Procéder, comme précédemment, sous forme d'interrogations.

Comment, étant donnée une mélodie, on peut déterminer la gamme à laquelle appartiennent les sons qui la composent, en disposant ces sons en série conjointe : la quarte augmentée trouvée ainsi, se chiffrant toujours IV-VII, permet de déterminer la note tonique VIII située un demi-ton au-dessus de la note aiguë de la quarte augmentée. (La quinte diminuée, si elle est déterminée tout d'abord, peut remplir le même office, mais elle a moins de précision.)

Examen des cas où : 1° la mélodie renferme la tonique, mais ne commence pas par elle ; 2° la mélodie ne renferme qu'un nombre restreint de degrés différents de la gamme ; 3° la mélodie peut se ramener à deux tierces superposées **(accord parfait)**. Comment, dans tous ces cas, on peut déterminer la tonique ; dans les cas douteux, on doit identifier la tonique avec le son qui donne la sensation la plus complète **d'arrêt final**, de repos définitif.

Trois degrés sont absolument nécessaires pour déterminer de façon sûre et absolue la tonalité d'une gamme : ce sont IV, V, VII. Le VIe degré intercalé entre IV et VII laisse une interprétation possible **(mode mineur)**; (cette observation ne doit être faite qu'en passant, si elle est faite ; donner le groupement IV, V, VII comme absolu).

Chiffrage différent possible de mêmes sons (intervalles identiques) dans des gammes différentes : gammes auxquelles peuvent appartenir les mêmes tierces, les mêmes quartes, quintes ou sixtes **(mode majeur** seul considéré ici ; ne pas parler encore des gammes mineures). S'abstenir également de toute notion sur les rapports de tonalité des accords ou de la possibilité d'envisager, pour un même accord, des fonctions tonales différentes.

Autres procédés pour déterminer la tonique :

1° **Prépondérance du son I** dans une mélodie ; retour fréquent des sons III et V.

2° **Repos :** se font principalement sur I, III, V, quelquefois sur II ou IV.

3° **Accents :** ils s'appuient le plus souvent sur ces mêmes degrés.

Interrogations et exercices sur les notions précédentes.

Les gammes ; les tonalités.

L'enchaînement des gammes par quintes ascendantes résulte de ce fait que la même **tierce majeure** I, II, III, d'une gamme se retrouve dans la gamme de la quinte supérieure comme IV, V, VI, et dans la gamme de la quinte inférieure comme V, VI, VII. La tierce V, VI, VII de la première gamme se retrouve également dans la gamme de la quinte supérieure comme I, II, III et la tierce IV, V, VI, se retrouve dans la gamme de la quinte inférieure comme I, II, III. **Ces trois tierces majeures sont donc communes deux par deux à trois gammes situées à intervalle de quinte.**

Si l'on part ensuite de l'une des gammes ainsi déterminées, on trouve qu'elle a, de même, **deux tierces majeures** communes avec deux autres gammes situées aux intervalles de quinte supérieure et de quinte inférieure. En procédant ainsi de gamme en gamme, on obtient la série de toutes les gammes majeures, s'enchaînant par quintes supérieures et par quintes inférieures.

L'attribution IV, V, VI à un intervalle de tierce précédemment considéré comme I, II, III, entraîne la transformation du IVe degré primitif (IVe degré qui suit I, II, III) en VIIe degré de la gamme formée à la quinte supérieure ; cette transformation se fait en haussant d'un demi-ton le son IV de la première gamme, qui devient ainsi note sensible (VII) de la nouvelle gamme.

En procédant de même façon pour chaque gamme ainsi formée, on parcourt toute la série des gammes diézées qui s'étagent de quinte en quinte en passant par Sol, Ré, La, Mi, Si, Fa♯, Do♯ : chacune de ces notes, primitivement **dominante d'une gamme**, devient à son tour **tonique** de la gamme suivante, située à l'intervalle de quinte supérieure.

De ce fait il résulte encore que **la tonique de la première gamme devient sous-dominante de la deuxième gamme** (située à la quinte supérieure), **c'est-à-dire note grave de l'intervalle de quarte augmentée, caractéristique de cette deuxième gamme.**

Dans chaque gamme formée successivement par progression ascendante de quinte, le nombre des dièzes est augmenté de **un** par rapport à la gamme précédente : le dernier dièze ainsi ajouté affecte toujours le VIIe degré (note sensible).

Armure des clefs (expression : **armer la clef**).

Les dièzes s'inscrivent dans l'ordre où ils apparaissent en montant de quinte : Fa♯, Do♯, Sol♯, Ré♯, La♯, Mi♯, Si♯; quelques procédés pour retenir progression et armure.

Présentation facultative du système des tétracordes.

Gammes bémolisées. Mêmes explications que pour les gammes diézées mais en inversant les **tierces** servant de point de départ : la recherche de la quarte augmentée, caractéristique de la gamme, nécessite le chant des séries **descendantes semblables comme notation,** successivement considérées comme III-II-I...IV et VII-VI-V...I; la seconde attribution tonale déterminant le bémol par abaissement du septième degré primitif qui devient IVe degré de la nouvelle gamme.

Deux gammes ainsi formées ont toujours deux tierces majeures **communes;** cette communauté n'existe que pour le **nom** et **le son** des notes

de ces tierces ; elle n'est qu'apparente, chaque tierce ayant dans chaque gamme un rôle tonal différent.

La série des gammes bémolisées en progression descendante de quinte :

FA♭	SI♭	MI♭	LA♭	RÉ♭	SOL♭	DO♭
1♭	2♭	3♭	4♭	5♭	6♭	7♭

Procédé pour retenir les notions relatives à la progression et aux armures des gammes bémolisées.

Modulation. Transposition. En quoi elles diffèrent.

Exercices et interrogations sur les gammes diézées et bémolisées.

Continuer les exercices sur les intervalles.

Premiers exercices sur les intervalles de seconde et de quinte dans les gammes de Sol, puis de Fa. Faire nommer chaque fois les signes d'altération.

Premières lectures de leçons très simples en Sol et en Fa. Prendre les exercices sur les secondes et les transposer dans ces tonalités. Mesures à 2/2 pour commencer, afin de laisser l'attention se fixer sur les altérations accidentelles.

Au début, les enfants sont troublés par la présence de ces signes : ils semblent croire que les intonations d'intervalles en sont changées. Pour faire disparaître cette impression, il suffit d'alterner l'intonation chiffrée avec la lecture des notes nommées.

Dictées orales avec un ♯ et un ♭ (Fa ♯, Si ♭) à l'harmonium.

Exercices d'audition de sons simultanés à 2 et à 3 parties : introduire des altérations dans les notes constitutives des intervalles, après avoir toutefois présenté chaque fois ces intervalles sans altérations.

Chant à deux parties au tableau, à la baguette, sur les intervalles déjà étudiés. Exercices à deux parties, en deux groupes, au commandement, comme il a été pratiqué aux leçons précédentes.

Chant scolaire, par audition; — transcrit et noté en dehors de la classe (mesure à 2 et 4 temps).

XXVIII

La croche, unité de temps.. Analogie des mesures 2/1, 2/2, 2/4 avec 2/8 ; 4/1, 4/2, 4/4 avec 4/8 ; 3/1, 3/2, 3/4 avec 3/8. Unités de mesures quand la croche est unité de temps. Figures des fractions de temps. Silences correspondant aux unités de mesure, de temps, aux fractions de temps.

La triple-croche. Sa valeur relative à l'unité de mesure.

Exercices de lecture à 2/8, 4/8, 3/8, en partant des mesures correspondantes déjà connues.



TITRE XXVII :

QUESTION : La tonalité majeure. — Comment on peut, une suite mélodique étant donnée, en déterminer la tonalité. — Les gammes diatoniques majeures.

Rappel des définitions relatives à la gamme.

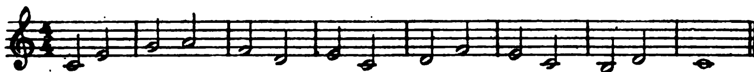
338. — *Si l'on ordonne par degrés conjoints les SEPT SONS de la musique, en partant de l'un quelconque, de façon qu'ENTRE LE IVe ET LE VIIe SON IL EXISTE UN INTERVALLE DE QUARTE AUGMENTÉE, on forme une mélodie appelée gamme diatonique majeure.*

La gamme prend alors, nous le savons déjà, le *nom* du son par lequel elle débute : elle présente toujours une succession de tons et de demi-tons situés dans un rapport immuable avec le premier son. *La tonalité ou ton d'une mélodie résulte donc des rapports de tous les sons qui composent cette mélodie avec le premier son de la gamme à laquelle ces sons appartiennent.*

Comment on peut disposer les sons d'une mélodie de façon à retrouver la gamme dont ils font partie.

339. — Que l'on entende des sons *successifs* (*succession mélodique, MÉLODIE*) ou des sons *simultanés* (*ACCORDS*), on peut toujours en changer l'ordre et les disposer de façon telle qu'ils se retrouvent dans l ordre où ils représenteront, en totalité ou partiellement, une *gamme* les renfermant tous.

Supposons d'abord une mélodie renfermant, dans un ordre quelconque, sept sons différents, par conséquent tous les sons constitutifs d'une gamme. Chantons-la à plusieurs reprises, pour la graver dans notre mémoire :



Nous sommes déjà capables de déterminer, sans aucune difficulté, les *intervalles* qui séparent chaque son du son suivant et du son précédent ; nous pouvons qualifier ces intervalles.

Nous savons également que, dans le cas de la mélodie choisie ainsi, le premier son est la *tonique*, qu'il en est de même du dernier son. Il nous sera bien facile, dans le cas présent, si nous recherchons à l'aide du diapason le nom de ce premier son, de déclarer de suite que la mélodie appartient au ton d'*ut*.

340. — Supposons cependant qu'à part la constitution de la gamme en tons et demi-tons, nous ignorons tout le reste. Que devrons-nous faire ? Ce que nous avons fait jusqu'à présent dans tout exercice d'audition de sons successifs ou simultanés : compléter les intervalles dis-

joints en faisant entendre les sons conjoints qui manquent. Notre mélodie prendra alors la forme suivante ; nous respecterons la mesure et nous changerons un peu la durée de quelques sons, en intercalant çà et là, en petites notes, les sons intermédiaires qui manquent aux intervalles disjoints :



Nous marquerons d'une croix + chacun des sons, lors de sa première audition dans la mélodie. Ceci fait, disposons-les en ordre conjoint à partir du son le plus grave; ils forment ainsi une série conjointe, embrassant un intervalle de septième mineure :



La quarte augmentée, intervalle caractéristique d'une gamme majeure : elle en fixe la tonalité.

341. — En recherchant les tons et les demi-tons, nous nous apercevons immédiatement que la *note la plus grave*, celle du début, est séparée de la note conjointe supérieure par un *demi-ton*, ce qui ne cadre pas avec le caractère normal de la gamme qui exige un ton entre le premier et le deuxième degrés. Que ferons-nous? Si nous supprimons ce premier son, comment s'ordonnera la suite des tons et demi-tons? Nous trouvons, avec cette nouvelle disposition, un demi-ton entre le troisième et le quatrième son par rapport à notre nouveau premier *son*. Il ne nous reste plus que *six* sons : que faire du septième? le reporter à la suite des autres ; quel intervalle formera-t-il avec le nouveau sixième son? *Une seconde majeure;* et avec le quatrième son? une *quarte augmentée: il sera devenu septième son et formera avec le quatrième un intervalle de quarte augmentée;* la série des sons extraits de la mélodie, après avoir été ordonnée ainsi, présente toutes les caractéristiques d'une gamme; les tons et demi-tons sont bien à leur place et l'intervalle de *quarte augmentée* existe entre IV et VII. Si nous déterminons avec le diapason le nom de notre premier son (*tonique*), nous saurons exactement que la gamme ainsi formée est la gamme de DO. Nous avions préjugé cette gamme, en inscrivant en tête de la portée une clef de *sol* deuxième ligne; mais nous aurions pu rester dans l'incertitude, jusqu'à ce que le diapason eût levé tout doute à cet égard.

Il en est de même de la **quinte diminuée** *: dans la gamme majeure, elle est toujours caractéristique de* VII-IV.

Sans faire ce travail, nous aurions pu relever tout de suite entre le son le plus grave et le cinquième son conjoint en montant, un intervalle de *quinte diminuée* : la présence de cet intervalle nous aurait appris immédiatement que le son le plus grave de la mélodie est un VIIe degré et le cinquième son, un IVe degré, puisque nous savons déjà que, dans la gamme diatonique

majeure, il n'y a qu'une quinte diminuée et qu'elle se trouve, en montant, entre VII et IV. Le problème eût ainsi été résolu tout de suite.

342.



Cas où la mélodie renferme la tonique, mais commence par un autre degré.

Voici une autre mélodie : il semble bien, à l'entendre, qu'elle ne commence pas par la tonique. Par quel degré commence-t-elle? Nous le saurons par le même procédé que nous venons d'employer. Mais nous pouvons cette fois faire notre recherche au moyen de la *qualité* des intervalles.

Quels sont les intervalles successifs qu'a produits ici le mouvement des sons ? Vous n'avez aucune peine à les qualifier. Inscrivons ces qualifications à mesure qu'elles sont faites.

Comme intervalles disjoints, nous remarquons *trois tierces mineures* et *une quarte juste*. Remplissons *avec les autres sons de la mélodie* les intervalles disjoints, de façon à les rendre conjoints. Nous voyons que, dans nos trois tierces mineures, la disposition du demi-ton et du ton est identique : *le demi-ton est placé entre les deux sons conjoints les plus graves*. Ces trois tierces seront donc III-V ou VII-II. Comment faire l'attribution exacte ? N'avons-nous pas la possibilité de trouver entre deux des sons de la mélodie *une quarte augmentée?* Elle existe entre la troisième et la sixième mesure et nous fait connaître de suite la tonique *qui est située toujours un demi-ton au-dessus de la note la plus haute (VII*e *DEGRÉ) de la quarte augmentée.* Donc les deux premières tierces sont III-V et la troisième VII-II, et nous savons dès lors quelle est notre tonique, et que la mélodie commence par le VIe degré : si notre tonique est *DO*, cette note initiale est *LA*.

Cas où la mélodie ne renferme qu'un nombre restreint de degrés différents d'une gamme.

343. — Il s'en faut que toutes les mélodies renferment toutes les notes de la gamme ; un grand nombre ne font entendre que cinq ou six degrés différents, d'autres encore moins. Telle mélodie se meut dans l'intervalle d'une quarte, d'une quinte, voire même d'une tierce, la mélodie du *bon roi Dagobert*, par exemple, ne renferme que quatre sons :



Auriez-vous quelque peine à indiquer le chiffrage des degrés de cette mélodie ou de telle autre du même genre? Non; évidemment, vous reconnaissez sans peine que l'air du *bon roi Dagobert* ne contient que les quatre premiers degrés d'une gamme et qu'il se termine sur le premier degré de cette gamme; à quoi tient ce fait que vous n'hésitez pas à reconnaître cette

tonique? C'est que, connaissant bien la gamme majeure, vous assimilez naturellement les sons conjoints qui se trouvent dans la mélodie aux quatre premiers sons disposés dans le même ordre que vous chantez normalement dans la gamme.

344. — Cependant il peut arriver que la tonalité ne s'impose pas aussi nettement à l'oreille. Si la mélodie, ne renfermant pas de *quarte augmentée* (un seul ton majeur possible), ni de *tierce majeure* (deux tons majeurs possibles), ne fait entendre qu'une *tierce mineure* par mouvements conjoints, l'emplacement du demi-ton dans cette tierce limite immédiatement et de façon précise le choix entre deux gammes (ou *tons*) en rapport de quinte; exemple :

Ce motif mélodique ne renferme qu'*un seul demi-ton*, MI-FA, commun aux deux tierces mineures : RÉ, MI, FA, et MI, FA, SOL. Ce demi-ton ne peut être que III-IV (en DO) ou VII-VIII (en FA). Il en résulte que le fragment considéré ne peut appartenir qu'aux tons majeurs de DO ou de FA, et peut être interprété soit : III-IV-II-III-V-IV (en DO); soit : VII-VIII-VI-VII-II-VIII (en FA). On signalera que, plus tard, on pourra trouver deux autres attributions tonales (LA *mineur* et RÉ *mineur*.)

Cas d'une mélodie pouvant se ramener à 2 tierces superposées (accord parfait).

345. — Mais voici une mélodie bien connue de tous: elle ne renferme que des sons disjoints; *dans quelque ordre que vous les disposiez, ils seront toujours disjoints*. Que trouvera-t-on chaque fois ? l'accord parfait I-III-V (ou, si on veut, IV-VI-VIII ou V-VII-II).

Détermination de la tonique dans ce cas.

Reconnaissez-vous sans peine la tonique? Pouvez-vous donner le chiffrage de cette mélodie sans difficulté? Oui, mais pour quelle raison? C'est toujours I-III-V qu'on entend? Mais ne pourrait-on dire aussi qu'on entend constamment V-VII-II? Oui; mais cela ne vous trouble-t-il point? N'éprouvez-vous pas une certaine gêne, un certain malaise à chanter V-VII-II au lieu de I-III-V? D'où provient cette différence d'impression causée par les deux chiffrages? Ce n'est pourtant qu'une simple idée, semble-t-il, que vous vous faites des choses. Cependant vous éprouvez plus de sécurité à chanter I-III-V qu'à chanter V-VII-II sur les mêmes sons, dans une même mélodie? Pourquoi? Parce que l'*appui*, le *repos sur la tonique* I nous donnent une impression de *stabilité* plus complète que le repos, l'appui sur la *dominante* V. Il semble que nous avons mal terminé notre chant, qu'il y manque quelque chose; et cependant, si, après l'avoir terminé en appelant le dernier son V, nous redescendons ou remontons à I d'une façon quelconque, éprouverons-

nous cette fois une satisfaction complète, une impression de conclusion définitive? Si, par exemple, nous chantons ainsi :



Nous n'avons pas plus de satisfaction d'une façon que de l'autre : il semble même que la tonique à laquelle nous aboutissons est étrangère à ce que nous avons chanté. C'est donc qu'il est nécessaire que nous chantions I-III-V et non V-VII-II, parce que **la *tonique seule* nous donne l'impression de *repos COMPLET, de fin COMPLÈTE, d'arrêt COMPLET.***

Dans les cas douteux, choisir pour tonique le son qui donne la sensation la plus complète d'arrêt final, de repos définitif.

346. — D'ailleurs, n'aurions-nous pas pu proposer un autre chiffrage, puisque nous trouvons toujours dans cette mélodie une *tierce majeure* qui peut être I-III ou IV-VI ou V-VII et une *tierce mineure,* dans laquelle, il est vrai, nous ne connaissons pas l'emplacement du demi-ton, puisqu'il n'est pas émis une seule fois? Ce chiffrage serait évidemment IV-VI-VIII (ce qui supposerait une tierce mineure dans laquelle la place du demi-ton serait supérieure à celle du ton), mais l'impression serait encore plus défavorable qu'avec le chiffrage V-VII-II. C'est donc le chiffrage I-III-V qui est bon. *C'est l'accord parfait majeur qui a la TONIQUE pour point de départ. Il est plus tonal que tout autre.*

Et d'ailleurs *chaque fois que nous chantons ou que nous entendons ainsi chanter un accord parfait majeur ISOLÉ, il nous semble toujours qu'il part de la tonique* et nous attribuons à sa note grave la fonction du premier degré d'une gamme. C'est donc le *sens tonal,* le *sentiment tonal qui nous guide* ici et c'est toujours *à lui que nous devons nous en référer, dans les cas douteux,* c'est-à-dire lorsque la mélodie ou le fragment de mélodie, même disposée par degrés conjoints, est susceptible d'être complétée de deux ou même de trois façons différentes, de façon à former une gamme complète.

347. — **Pour être absolument certain d'une tonalité, il est nécessaire que, parmi les sons d'une mélodie, il y en ait *au moins trois dont les deux extrêmes puissent être disposés de façon à former un intervalle de QUARTE AUGMENTÉE, le son intermédiaire formant avec le plus grave un intervalle de SECONDE MAJEURE.***

Trois sons nécessaires pour la détermination exacte d'une gamme IV-V-VII.

Dans ce cas seulement, on a la certitude que ces trois sons sont IVe, V^e^ et VIIe degrés d'une gamme déterminée.

348. — A la grande rigueur, on peut, dans un cours élémentaire, arrêter là les notions sur ce sujet. Cependant, si les instructions données précédemment ont été fidèlement suivies, les élèves n'auront aucune peine à poursuivre plus loin ce genre d'exercices qui les intéressent beaucoup, bien qu'ils exigent une attention soutenue et un ensemble de raisonnements assez complexes. C'est, en tout cas, un excellent entraînement à la réflexion.

349. — En étudiant les différents intervalles, on a eu l'occasion déjà

Chiffrages possibles des mêmes intervalles (sons identiques) dans différentes gammes.

de chiffrer différemment certains intervalles composés des mêmes sons extrêmes, *quand on fait entendre également les sons conjoints intermédiaires.*

On sait déjà que :

1° *Chaque tierce majeure peut recevoir trois chiffrages différents ;*

2° *Chaque tierce mineure, deux chiffrages différents* (d'après *la place du demi-ton*);

3° *La quarte augmentée* (IV-VII) est caractéristique d'une gamme diatonique majeure;

4° *La quinte diminuée* (VII-IV) est caractéristique d'une gamme majeure, mais à un degré moindre que la *quarte augmentée* qui comprend IV-V-VII.

On va voir par le tableau suivant que :

1°Chaque intervalle de quarte autre que la quarte augmentée peut être chiffré dans deux gammes majeures différentes ;

2° Chaque intervalle de quinte *ne renfermant pas de sons susceptibles d'être disposés en quarte augmentée* peut recevoir deux chiffrages, donc appartenir à deux gammes différentes : quand la *quarte augmentée* y est incluse, l'intervalle de quinte n'appartient qu'à une seule tonalité;

3° Deux sixtes seulement peuvent étre chiffrées dans deux gammes différentes ; toutes les autres contiennent une *quarte augmentée* qui les fixe dans une gamme déterminée.

Cette recherche doit être faite par tous les élèves, avant présentation au tableau. On peut partir, en nommant les notes, du ton de DO et généraliser ensuite à tous les tons par le chiffrage.

350. — Il n'y a pas intérêt à faire cette recherche sur les secondes ; les intervalles de septième, renfermant tous les sons de la gamme, ne laissent pas de doute sur leur interprétation tonale, *en ce qui concerne le mode majeur,* le seul dont il soit question dans tous ces exercices. Aussi ne manquera-t-on pas de spécifier ce mode, chaque fois que cela sera utile.

(Il est facile de généraliser ce tableau à toutes les tonalités, en substituant les chiffres de degrés aux noms de notes.)

Généralisation à des gammes quelconques.

351. — La notion générale à tirer de ce tableau (c'est la seule qui importe) est que :

1° Toute tierce majeure peut être I-II-III ou IV-V-VI ou V-VI-VII, dans *trois gammes majeures*: ce qui veut dire qu'on *rencontre dans trois gammes majeures différentes la même tierce majeure, avec les mêmes notes, chaque fois avec un chiffrage différent;*

2° Une tierce mineure, *dont la seconde mineure* (*demi-ton*) *est entre les deux notes les plus élevées,* peut appartenir à *deux gammes* comme II-III-IV ou VI-VII-VIII.

Quand le demi-ton est entre les notes les plus graves, les deux tierces ne peuvent se chiffrer que III-IV-V ou VII-VIII-II ;

Gammes de:

sus tonique	RÉ	(II)	....	....	IV V VI	....	....	....	....	RÉ (2e degré)
dominante	SOL	(V)	IV V VI	....	I II III	....	....	II III IV	III IV V	SOL (5e degré)
tonique	DO	(I)	[I II III]	[IV V VI]	[V VI VII]	[II III IV]	[III IV V]	[VI VII VIII]	[VII VIII II]	DO (1er degré)
sous dominante	FA	(IV)	V VI VII	I II III	....	VI VII VIII	VII VIII II	....	....	FA (4e degré)
7e degré altéré	SI♭	(VII) (altéré)	....	V VI VII	....	....	....	....	....	SI♭ (7e degré altéré)

Tierces — ♭2 t. — ♭2 t. — ♭2 t.

⊕ par rapport à DO ⊕

FA (IV) pas de SI (VII) | SI pas de FA — *Tierces majeures*

FA (IV) pas de SI (VII) | SI (VII) pas de FA (IV) — *Tierces mineures*

Quartes

(V) SOL	....	....	....	....	I II III IV	II III IV V	III IV V VI
(I) DO	[I II III IV]	[II III IV V]	[III IV V VI]	[V VI VII VIII]	[V VI VII VIII]	[VI VII VIII II]	[VII VIII II III]
(IV) FA	V VI VII VIII	VI VII VIII II	VII VIII II III	ne se rencontre que dans une seule gamme	....	....	....

FA (IV) pas de SI (VII) — Quarte augmentée (pas de 1/2 ton) — SI (VII) pas de FA (IV)

Gammes des: 5e degré, 1er degré, 4e degré

Quintes

(V) SOL	....	....	....	....	Quinte diminuée	I II III IV V	II III IV V VI
(I) DO	[I II III IV V]	[II III IV V VI]	[III IV V VI VII]	[IV V VI VII VIII]	[VII VIII II III IV]	[V VI VII VIII II]	[VI VII VIII II III]
(IV) FA	V VI VII VIII II	VI VII VIII II III	renferment IV et VII	une seule gamme	....	....	....

FA (IV) pas de SI (VII) — Toute quinte commençant ou finissant par un 1/2 ton n'appartient qu'à une seule gamme majeure — SI (VII) pas de FA (IV)

Gammes des: 5e degré, 1er degré, 4e degré

Sixtes

contiennent une 4te augmentée (IV-VII) n'appartiennent qu'à une seule gamme majeure.

contiennent la 5te diminuée (VII-IV) n'appartiennent qu'à une seule gamme.

(V) SOL	....	....	....	....	I II III IV V VI	....	....
(I)	[DO I II III IV V VI]	[II III IV V VI VII]	[III IV V VI VII VIII]	[IV V VI VII VIII II]	[V VI VII VIII II III]	[VI VII VIII II III IV]	[VII VIII II III IV V]
(IV) FA	V VI VII VIII II III	....	....	....	....	....	....

Gammes des: 5e degré, 1er degré, 4e degré

3° *Une seule quarte* est caractéristique d'une gamme majeure et ne se rencontre avec les mêmes notes que dans cette gamme : c'est la quarte augmentée IV-VII.

Toutes les autres quartes peuvent appartenir, avec les mêmes noms de notes, à deux gammes majeures différentes ;

4° *Trois quintes* seulement ne se rencontrent que dans une seule gamme majeure, parce que deux des notes qu'elles renferment forment entre elles une *quarte augmentée ou une quinte diminuée ;* les quatre autres quintes peuvent être entendues avec les mêmes noms de notes (les mêmes sons) dans deux gammes différentes ;

5° *Cinq sixtes, sur sept, font partie d'une seule gamme* ; elles renferment un intervalle de *quarte augmentée ou de quinte diminuée ;* les deux autres peuvent être entendues avec les mêmes sons (mêmes noms de notes) dans deux gammes différentes.

Pour que la tonalité d'une gamme soit bien établie, il est nécessaire que son V^e^ degré soit entendu avant ou après le IVe et le VIIe degré.

Toute mélodie dans laquelle on peut identifier un IVe, un V^e^ et un VIIe degré appartient à une gamme majeure dont la tonique est située à un demi-ton diatonique au-dessus de ce VIIe degré (note la plus élevée de la quarte augmentée).

352. — Je répète que ces dernières notions ne sont pas absolument indispensables dans un cours élémentaire : elles complètent utilement l'éducation musicale de l'oreille, en ce sens qu'elles font comprendre les rapports de tonalité des sons d'une mélodie. Si elles sont données, comme je le crois bon, *on aura toujours soin, en parlant d'un intervalle, d'en faire toujours entendre les degrés intermédiaires.*

Les rapports de tonalité des accords ne sont pas à envisager ici ; *seules les successions mélodiques intéressent cette partie de notre enseignement.* Plus tard, dans des cours supérieurs, quelques notions sur les affinités tonales des accords pourront être données.

353. — Pour terminer cette leçon, plus difficile à exposer clairement ainsi qu'à faire comprendre à des élèves, il est bon de faire connaître qu'il est d'autres moyens propres à déterminer la tonalité d'une mélodie, lorsque les sons caractéristiques de la gamme n'y sont pas contenus.

Prépondérance du son I dans une mélodie.

Parmi ces moyens, il en est un qui a déjà été indiqué : c'est le retour fréquent, dans la mélodie, de la note finale, qui s'impose alors comme tonique et qu'on peut identifier comme telle.

Repos *sur les 1er, 3e, 5e degrés, quelquefois sur le 2e.*

Le second moyen consiste à rechercher les points de repos de la mélodie et à les considérer comme faisant partie d'un accord parfait de tonique ou de dominante : *ces points sont les* 1er, 3e, 5e *degrés, quelquefois le* 2e *ou le* 4e.

Appui des accents sur les mêmes degrés.

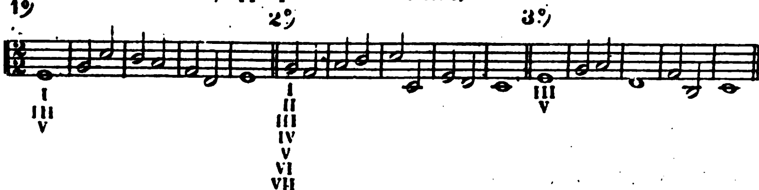
Un troisième moyen consiste à se baser sur les *particularités rythmiques* de la mélodie et à considérer que les accents (confondus avec les temps forts, pour commencer) s'appuient généralement sur le 1er, le 3e, le 5e degré d'une gamme.

Ces divers procédés n'auront d'ailleurs pas d'applications dans les cours élémentaires où les cas à résoudre seront toujours des plus simples ; ils ne sont cités ici que pour mémoire et pour l'instruction des maîtres.

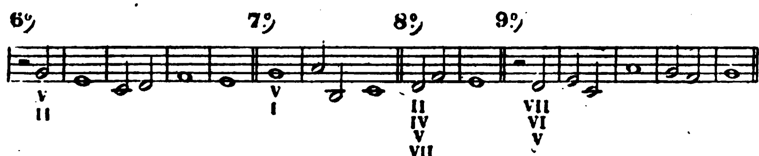
354. — On fera des exercices variés sur les différents points qui viennent d'être exposés ci-dessus. Pour commencer on s'en tiendra à la gamme de DO. Dès que les notions sur les gammes différentes auront été données, on étendra successivement ces exercices aux autres tonalités.

Voici quelques exemples de la façon dont doivent être faits ces premiers exercices. (*Les chiffres romains indiquent les degrés par lesquels on peut successivement commencer.*

Chanter l'exercice, avec les noms des notes de la gamme de DO, en partant successivement de chacun des degrés indiqués par les chiffres placés sous la première note. (Plus tard, appliquer à d'autres tons)











L'élève répondra aux questions suivantes :

1° ordonner en série diatonique majeure les sons de chaque fragment mélodique;

2° compléter la série, s'il y a lieu, dans une ou dans deux gammes, par les notes qui manquent;

3° dire à quelle gamme appartient une série ainsi ordonnée (et par conséquent le fragment mélodique donné) ;

4° donner le nom à la gamme par le nom de la *fonction* (tonique, dominante, sous-dominante) déterminée par rapport à la tonique trouvée;

5° donner son nom à la gamme; indiquer le chiffrage des sons dans cette gamme; si le fragment chanté peut appartenir à d'autres gammes, en donner le chiffrage dans ces gammes.

Les Gammes : les tonalités.

355. — Les notions qui vont suivre sont, pratiquement, déjà connues des élèves : ce qui en est dit ici n'a d'autre but que de les classer méthodiquement et de les ordonner.

Les nombreux exercices qui ont dû être faits sur les changements d'attribution tonale des divers intervalles, notamment des tierces, ont familiarisé dès longtemps les enfants avec les différentes gammes et les tonalités, de même que la pratique du chromatisme leur a permis de transposer sans difficulté les leçons qu'ils lisaient.

Ce qui suit doit servir à bien fixer dans leur esprit le lien qui existe entre plusieurs tonalités données, par ce qu'elles ont de commun dans leurs gammes respectives.

Une tierce majeure I-II-III, dans une gamme, peut être IV-V-VI ou V-VI-VII dans deux autres gammes situées l'une à la 5te supérieure, l'autre à la 5te inférieure de la première.

356. — Par la connaissance des différents chiffrages qu'il est possible d'attribuer à une tierce majeure, comme par la pratique des exercices précédents, les enfants sont déjà parvenus à cette conception qu'*une même tierce majeure peut se retrouver dans trois gammes différentes* avec les mêmes sons, mais avec un sens tonal différent : *ces gammes sont en rapport de 5tes; c'est-à-dire que, l'une étant donnée, avec une tierce majeure chiffrée I-II-III, les deux autres commenceront respectivement à la 5te supérieure ou à la 5te inférieure du son primitivement chiffré I.*

Ils savent également :

Une seule quarte augmentée par gamme : *elle en détermine la tonalité.*

1° Que *dans chaque gamme majeure, on ne rencontre qu'une quarte augmentée* IV-VII (*ou son renversement, la quinte diminuée* VII-IV) ;

2° Que cette *quarte augmentée* (ou par extension, *la quinte diminuée* qui en est le renversement) est *caractéristique* de la gamme où on la rencontre, la tonique étant toujours la note supérieure d'un demi-ton à la note la plus haute de la quarte augmentée (ou à la note la plus grave de la quinte diminuée) ;

3° Que, dans une mélodie où se rencontrent des sons formant quarte augmentée (ou quinte diminuée), l'audition du son V permet de déterminer d'une façon rigoureuse la tonalité, par la superposition de IV-v-VII ou v-VII-IV, *agrégation qui ne peut appartenir qu'à une seule gamme majeure.*

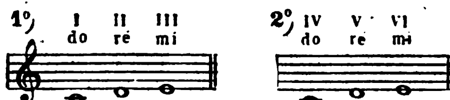
357. — En partant de ces notions, les enfants saisiront de suite les rapports de tonalité des gammes contenant les mêmes tierces majeures : ils

retrouveront la *quarte augmentée* de chacune des trois gammes, ainsi que sa dominante, en donnant l'intonation chiffrée des sept sons conjoints à partir du son inférieur de la tierce majeure envisagée, ce son inférieur étant alternativement chiffré I, IV, V.

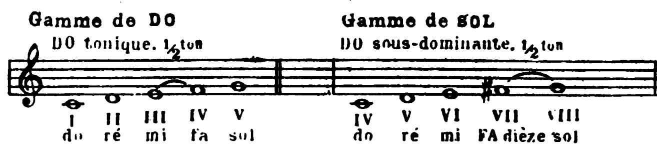
De cette opération résultera pour eux la constatation que les gammes avec altération ascendante ♯ s'enchaînent en montant de quinte en quinte et que les gammes avec altération descendante ♭ s'enchaînent en descendant de quinte en quinte.

358. — **L'enchaînement des gammes par quintes résulte nécessairement, pour la progression ascendante, d'une *attribution successive à la même tierce majeure des fonctions* I-II-III et IV-V-VI, *pour les gammes majeures diézées ; et des fonctions* I-II, III, et V-VI-VII *pour les gammes majeures bémolisées* (progression par quintes descendantes).**

Si donc on chante successivement la tierce majeure DO-RÉ-MI en la chiffrant successivement I-II-III et IV-V-VI,



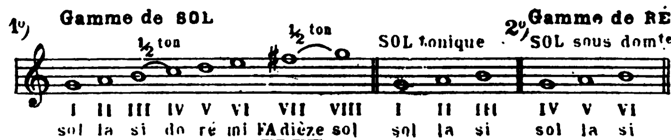
et qu'on continue la série jusqu'au cinquième son *SOL*, on sera amené à constater que *dans la version IV-V-VI le quatrième son FA qui porte le chiffre VII est haussé d'un demi-ton;* que l'intervalle III-IV de la première version (un demi-ton), *est devenu un intervalle d'un ton,* VI-VII, par le rehaussement du FA, et que ce FA (VII) forme avec le DO (IV) *une quarte augmentée* (DO-FA♯ / IV-VII) caractéristique de la gamme de *SOL* majeur :



La nouvelle tonique SOL occupe la même place que l'ancienne dominante; il y a donc eu PROGRESSION A LA QUINTE SUPÉRIEURE : les deux tierces majeures DO-RÉ-MI et SOL-LA-SI sont communes à ces deux gammes.

Deux gammes don les toniques sont à intervalle de quinte ont deux tierces majeures communes.

359. — Si maintenant, chantant la tierce majeure SOL-LA-SI de la nouvelle gamme ainsi formée (gamme que nous chantons en nommant FA dièze au passage),



nous chantons successivement cette tierce majeure SOL-LA-SI, en la chiffrant alternativement, *avec les mêmes noms de notes*, I-II-III, puis IV-V-VI (ainsi que nous l'avons fait précédemment pour la tierce majeure DO-RÉ-MI), nous changeons l'attribution, la *fonction tonale*, des notes SOL, LA, SI. Nous savons que ces notes, sons toujours identiques à eux-mêmes, n'ont plus le même *sens*, la même *signification*. De même, si en parlant on change la place de certains mots dans une phrase (exemple : un *grand* homme — un homme *grand*) la phrase change de *sens*, ne signifie plus la même chose, quoique les mots employés soient les mêmes, aient les mêmes accents, soient composés des mêmes sons.

360. — Si, comme nous l'avons fait en partant de DO, nous remontons, en partant de SOL, jusqu'au cinquième son conjoint, avec les deux chiffrages successifs,

1°) Gamme de SOL — 2°) Gamme de RÉ — 3°)

SOL tonique — dom. — SOL sous-dom. — toni — 4te augm^{tée} — ½ ton — 4te augm^{tée}

sol la si do ré — sol la si DO dièze ré — ré DO dièze si la sol FA dièze mi ré

3^{ce} maj. — 3^{ce} maj.

en analysant ces opérations, comme nous l'avons fait précédemment, nous constatons que :

1° Nous avons déplacé (en 2°) le demi-ton d'un degré par le rehaussement (♯) du DO, devenu VII de IV qu'il était, et qui est rapproché d'un demi-ton de la tonique RÉ ;

2° Nous avons formé entre $\frac{\text{SOL}}{\text{IV}}$ et $\frac{\text{DO}\sharp}{\text{VI}}$ une *quarte augmentée* caractéristique de la gamme de RÉ ;

Chaque dominante d'une gamme devient tonique de la gamme située à la quinte supérieure.

3° La nouvelle *tonique* RÉ est l'ancienne *dominante* de la gamme précédente de SOL (par une opération analogue, SOL, ancienne *dominante* de la gamme de DO, était devenue *tonique* de la gamme de SOL) ; RÉ étant devenu *tonique*, SOL a pris la fonction de *sous-dominante* de la gamme de RÉ. En montant successivement de DO-I à SOL-I, puis de SOL-I à RÉ-I, on a fait chaque fois un *saut* de 5te sup^{re}, un *mouvement ascendant* de 5te : on dit alors qu'on a fait chaque fois une *progression ascendante* de 5te ; qu'on *est monté* de 5te en 5te ; qu'on a *enchaîné ces gammes par* 5tes *supérieures ou ascendantes*.

4° La nouvelle gamme comporte *deux notes* (*appartenant comme les autres à la gamme de DO*), dont les sons, *haussés d'un demi-ton*, sont précédés d'un dièze. Le premier de ces dièzes (fa♯) lui est commun avec la gamme précédente de SOL ; le deuxième et *dernier* est particulier à la gamme de RÉ : *il résulte de la quarte augmentée caractéristique de ce ton* (*SOL-DO♯*) *et affecte la note sensible du ton de RÉ*, qu'il désigne ainsi de façon ostensible.

361. — Nous pouvons continuer, en procédant de la même manière, à partir de la première tierce majeure RÉ-MI-FA# de la gamme de RÉ :



Nous aboutirons à une tonique nouvelle LA, quinte supérieure de RÉ, et nous aurons à faire, pour cette nouvelle tonique, des constatations identiques à celles que nous avons faites pour RÉ et précédemment pour SOL.

En montant ainsi (depuis DO) de quinte en quinte, nous formerons les gammes successives de DO, SOL, RÉ, LA, MI, SI, FA#, DO#, toutes déduites de la même façon : à chaque montée de quinte, l'ancienne tonique devient sous-dominante (IV) et forme la note grave d'une quarte augmentée: chaque fois, cette quarte augmentée nouvelle est devenue caractéristique d'une nouvelle gamme, dont la tonique est formée avec la *dominante* (cinquième note) de la gamme précédente.

Par suite de cette montée de quinte, chaque tonique devient successivement note grave de la quarte augmentée, caractéristique de la gamme suivante (c'est-à-dire IVe degré de cette nouvelle gamme).

Le tableau suivant présentera ces transformations successives des degrés I, II, IV, V, en IV, V, VII, I d'une nouvelle gamme.

362. — Chacune des gammes, ainsi formées par montée successive d'une quinte, conserve le ou les # de la gamme précédente, en y ajoutant un nouveau dièze représentant le VIIe degré (sensible), dû à la transformation du IVe degré précédent en VIIe degré d'une nouvelle gamme : *ces dièzes représentent le rehaussement successif (un demi ton) de chacun des sons de la gamme de DO, devenu à son tour note supérieure d'une quarte augmentée*, c'est-à-dire note sensible d'une nouvelle gamme.

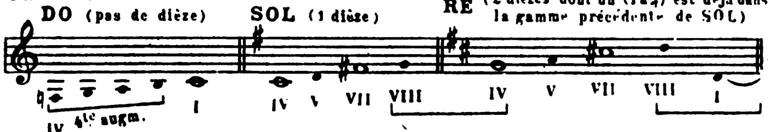
Dans chaque gamme formée successivement par progression ascendante de quinte, le nombre des dièzes est augmenté de un par rapport à la gamme précédente.

On inscrit, au commencement de la portée, le nombre de dièzes que comporte la *gamme* ou *ton* de la mélodie : cette inscription se fait dans l'ordre même de l'apparition des dièzes à partir de la gamme de DO, qui n'a pas de dièze : ***le dernier dièze est toujours celui du VIIe degré.***

Par exemple, la gamme de LA majeur sera indiquée au commencement de la portée avec les dièzes FA# (de la gamme de SOL) + DO# (FA# + DO#), de la gamme de RÉ ; SOL# (FA# + DO# + SOL#) VIIe degré (sensible de la gamme de LA).

363. — **La tonique est donc facile à repérer dans la notation des dièzes ; elle est située *un demi-ton diatonique au-dessus du dernier dièze*, *EN CE QUI CONCERNE LA GAMME DIATONIQUE MAJEURE*, *ce dernier dièze affectant toujours la note sensible (VII) de la gamme*.**

Le dernier dièze, dans une gamme, affecte toujours la note sensible.



LA (3 dièzes dont 2 sont déjà dans la gamme de RÉ)

MI (4 dièzes dont 3 sont déjà dans la gamme de LA)

SI (5 dièzes dont 4 sont déjà dans la gamme de MI)

FA dièze (6 dièzes dont 5 sont déjà dans la gamme de SI)

DO dièze (7 dièzes dont 6 se sont successivement ajoutés dans les gammes précédentes)

(Toutes les notes de la gamme de DO♯ sont dièzées)

364. — La recherche des gammes majeures successives diézées peut être figurée, dans sa marche générale, à l'aide du tableau suivant :

DO pas de dièze — SOL 1 dièze FA♯ note sensible de la gamme de SOL

SOL — RÉ 2 dièzes FA♯ déjà dans la gamme de SOL + DO♯ note sensible de la gamme de RÉ

RÉ — LA 3 dièzes les 2 ♯ de la gamme de RÉ, plus SOL♯ note sensible de la gamme de LA

LA — MI 4 dièzes les 3 ♯ de la gamme de LA, plus RÉ♯ note sensible de la gamme de MI

MI — SI 5 dièzes les 4 ♯ de la gamme de MI, plus LA♯ note sensible de la gamme de SI

SI — FA dièze — 6 dièzes les 5 # de la gamme de SI, plus MI # note sensible de la gamme de FA #

I II III IV V IV V VI VII VIII
si do ré mi fa si do ré mi fa
dièze dièze dièze. dièze dièze dièze dièze

I II III IV V VI VII VIII
fa sol la si do ré mi fa
dièze dièze dièze dièze dièze dièze dièze

FA # — DO dièze — 7 dièzes: les 6 # de la gamme de FA #, plus SI # note sensible de la gamme de DO #

I II III IV V IV V VI VII VIII
fa sol la si do fa sol la si do
diè. diè. diè. diè. diè. diè. diè. diè. diè.

I II III IV V VI VII VIII
do ré mi fa sol la si do
diè diè. diè. diè. diè. diè. diè. diè.

365. — **L'inscription des *dièzes* au commencement de la portée, *après la clef*, se nomme *ARMURE du ton ou de la gamme* : on dit aussi *armer la clef*.**

Armure *des gammes diézées.*

Le maître insistera sur ce fait que les *dièzes s'inscrivent toujours en suivant l'ordre dans lequel ils apparaissent en montant de quinte en quinte à partir de* la gamme de DO : on dit que DO (*la gamme de* DO, *le ton de* DO) n'a pas d'armure, qu'*en DO, il n'y a rien à la clef*. En parlant d'*un ton, d'une gamme*, on dit qu'*ils ont tant de dièzes à la clef*. Toutes ces expressions s'appliquent également aux gammes bémolisées.

366. — Voici un moyen de retenir le nombre de degrés qui entrent dans l'armure de chaque ton diézé :

Si l'on prend les toniques successives dans l'ordre des sons de la gamme de DO, en nommant les notes, DO n'ayant pas d'armure (0 dièze par conséquent) les gammes de RÉ, MI, FA #
2#, 4#, 6#;
ont une armure composée de dièzes en nombres pairs croissants : 2, 4, 6.

En continuant à monter la gamme à partir de SOL, qui a un dièze (nombre impair) les gammes de SOL, LA, SI, DO # *ont une armure*
1# 3# 5# 7#
composée de dièzes en nombres impairs croissants : 1, 3, 5, 7.

De toute façon, les élèves doivent être entraînés à connaître par cœur le nombre de dièzes que renferme chaque gamme, et ne pas oublier que *le dernier dièze nommé affecte toujours la note sensible (VIIe degré) de la gamme.*

367. — **La recherche des gammes, par attribution successive à chaque tierce majeure I-III-V de la fonction IV-V-VI, sera faite par les élèves eux-mêmes, après la première explication donnée. Cette première explication elle-même sera déduite d'interrogations appropriées. Exemple :**

Si je chante DO-RÉ-MI, successivement comme I-II-III, puis IV-V-VI et que je fasse entendre FA ensuite, qu'adviendra-t-il de ce FA dans la version IV-V-VI? / DO-RÉ-MI Quelle sera la fonction tonale de ce

FA ainsi haussé d'un demi-ton par le dièze? Qu'adviendra-t-il du SOL, si je le fais entendre ensuite? Où se trouvera la quarte augmentée caractéristique de cette gamme de SOL? etc.

368. — Toutes les notions relatives aux gammes diézées une fois sues et comprises, rien ne s'opposera à ce que le maître, pour sacrifier à une habitude courante, parle des tétracordes et représente la série des gammes sous la forme où elle est présentée dans tous les livres de théorie musicale.

Il prendra bien soin, s'il expose ce système, qui n'offre qu'une commodité purement visuelle quand on l'analyse de près, de spécifier que l'identité des deux tétracordes, formés des mêmes sons dans deux gammes successives avec une attribution de rang différent, que cette identité n'est qu'une apparence, une simple coïncidence de noms de notes et d'ordre ; que SOL. LA. SI. DO, par exemple, n'a pas le même *sens* dans une gamme, et à plus forte raison, dans une mélodie du ton de DO, que dans une gamme ou dans une mélodie du ton de SOL : les enfants ayant appris, dès le début de ce cours, à apprécier nettement la *signification tonale de chaque intervalle mélodique*, suivant qu'il occupe un rang déterminé dans telle ou telle gamme, ne manqueront pas de faire eux-mêmes cette observation. La donnée très superficielle du tétracorde, appliquée à la gamme, ne laisse pas de les déconcerter quelque peu, et j'estime qu'il est inutile de leur exposer ce système très discutable et qui a toujours été très discuté, parce qu'il n'est pas démontrable.

Si donc on leur donne le tableau usuel des gammes basé sur l'enchaînement par tétracordes communs, on ne le leur présentera que comme *figure d'ensemble* des gammes diézées. Je ne donne pas ce tableau ici, il se trouve dans toutes les *théories* musicales.

Les gammes bémolisées.

369. — La production des gammes bémolisées, résultant d'une *succession de cadences* à la quinte inférieure, peut être expliquée d'une façon analogue à celle des gammes diézées. Mais puisqu'il s'agit ici d'un mouvement descendant, on devra d'abord considérer la *tierce majeure* qui sert de point de départ (I-II-III / DO-RÉ-MI du ton d'*ut*) comme *tierce descendante* III - II - I / MI-RÉ-DO; **de même que la modulation à la quinte supérieure consiste, au fond, à hausser d'un demi-ton chromatique la note supérieure du demi-ton diatonique III-IV d'une gamme donnée, la modulation à la quinte inférieure consiste essentiellement à abaisser d un demi-ton chromatique la note inférieure du demi-ton diatonique VII-VIII d'une gamme donnée.**

C'est, en somme, la même opération inversée, chacun des deux demi-tons de la gamme étant modifié : l'un III-IV, en montant (♯) pour produire la quarte augmentée IV-VII, caractéristique de la gamme supérieure de quinte, aux dépens de la quarte juste I-IV de la gamme primitive ; l'autre, VIII-VII, en descendant, pour produire la quarte augmentée caractéristique de la gamme inférieure de quinte, par abaissement de la note sensible aux dépens de la quarte juste III-VII de la gamme primitive, cette note sensible devenant ainsi *sous-dominante* (IVe degré) de la nouvelle gamme.

(En montant, par quintes successives, le contraire s'est produit, on l'observera : c'est *la sous-dominante de la gamme primitive* qui, par son altération (#), est devenue note sensible d'une nouvelle gamme.

370. — Pour pouvoir réaliser à la fois l'audition de la quarte augmentée ainsi créée et celle de la tonique, la progression par quintes ascendantes n'a nécessité que l'adjonction d'un son à cette quarte augmentée; ce cinquième son étant la tonique, il n'en était pas besoin d'un autre. Dans la progression par quinte descendante, le son primitif III devient VII d'une nouvelle gamme; si l'on part de ce son VII, il faut encore, après avoir donné l'intonation du nouveau son IV, descendre jusqu'à la tonique, si l'on veut avoir l'impression absolue de la tonalité, par le sentiment de repos que donne la tonique.

La recherche des gammes bémolisées exige donc la succession descendante des sept sons de chaque gamme en partant chaque fois du son VII (son III de la gamme précédente).

On opérera de la façon suivante, à partir des sons III-II-I MI-RÉ-DO (première tierce majeure de la gamme de DO) auxquels on affectera les fonctions tonales respectives VII-VI-V (tierce majeure portant les mêmes noms MI-RÉ-DO) ; une première fois on descendra la série de DO jusqu'au FA-IV inférieur ; une seconde fois la même série de 7 sons, en partant de MI chiffré VII ; on différenciera alors le SI♭ déterminé par la nouvelle attribution tonale et on constatera :

1° la quarte augmentée descendante VII-IV-MI-SI ♭;

2° la transformation de SI-VII en SI-IV par l'abaissement dû au bémol demi-ton chromatique).

On fera remarquer que l'opération ainsi faite est inverse de celle qui a été faite en montant au ton de la quinte supérieure : cette opération, en effet, a consisté à transformer un IVe degré (*sous-dominante*) en VIIe degré (*note sensible*) par élévation d'un demi-ton chromatique, alors que, pour descendre au ton de la quinte inférieure, il est nécessaire de transformer une *note sensible* (VIIe degré) *en sous-dominante* (IVe) par abaissement de ce VIIe degré à l'aide d'un ♭ (*demi-ton chromatique*). IL Y A DONC EU PROGRESSION A LA QUINTE INFÉRIEURE, *enchaînement des deux gammes par QUINTE DESCENDANTE.*

371. — Voici, figurée sur la portée, la marche suivie :

Gamme de DO — Gamme de FA♮

3ce maj. — 4te augm. — 3ce maj. — 4te augm.

III II I — III II I VII VI V I — VII VI V — VII VI V IV III II I IV VIII I

mi ré do — mi ré do si la sol fa — mi ré do — mi ré do si la sol fa si fa fa

bémol — bémol

Ces deux gammes ont deux tierces majeures communes MI-RÉ-DO et LA-SOL-FA; bien insister sur ce fait que ces deux tierces ont, dans chaque gamme, des fonctions différentes au point de vue tonal. *Deux tierces majeures communes.*

Après avoir dénommé la tonique, on nommera la gamme : *gamme de FA* ♮ ; on constatera qu'elle ne contient qu'une altération (bémol),

qu'on aura nommée au passage de SI; on recherchera la place de la quarte augmentée, et du demi-ton IV-III; on chantera la gamme de FA en montant, puis en descendant, et l'on indiquera l'armure de la clef : *SI♭*.

On observera que ce *SI♭* représente *la sous-dominante* du ton, et que, **pour trouver la tonique, dans toute armure bémolisée, il suffira de descendre d'une quarte à partir de la note indiquée par le dernier bémol de l'armure.** Cette observation sera répétée pour chaque gamme ainsi formée successivement.

372. — Partant de nouveau de la tierce majeure LA-SOL-FA, chiffrée alternativement III-II-I, puis VII-VI-V, on descendra la gamme de SI♭; on agira de même façon que pour la gamme de FA, et l'on recherchera ainsi toute la série des gammes bémolisées, en descendant de quinte en quinte; au cours de cette recherche, faite, comme pour les gammes diézées, par les élèves eux-mêmes, on donnera toutes les explications et définitions déduites de ces recherches.

En inscrivant chaque gamme successivement, on obtiendra une figure d'ensemble analogue à celle qui résume la recherche des gammes diézées.

Gammes de:
DO (pas de bémol) FA♮ 1 bémol (SI♭, sous-dominante de la gamme de FA)
8ve maj. 4te augm.
III II I III II I VII VI V IV VII VI V VII VI V IV III II I IV VIII I
mi ré do mi ré do si la sol fa mi ré do mi ré do si la sol fa si fa
bémol bémol

Pour toutes ces opérations, l'élève devra :

1° Chanter une première fois la tierce initiale *avec les noms des notes;* par exemple, pour l'enchaînement des gammes de DO et de FA, (ex. ci-dessus) il chantera : MI, RÉ, DO, puis reprendra les mêmes intonations en prononçant *trois, deux, un.* Il poursuivra en descendant la gamme chiffrée, *trois, deux, un, sept, six, cinq, quatre* et recommencera avec les noms des notes : MI, RÉ, DO, SI, LA, SOL, FA.

2° Continuant alors, pour la gamme de FA, il chantera de nouveau MI, RÉ, DO, puis, sur les mêmes sons, *sept, six, cinq,* et redescendra ensuite la gamme de FA, en prononçant les chiffres, puis les noms des notes et en disant : SI *bémol,* au passage. Il terminera enfin en remontant la gamme de FA, d'abord chiffrée, puis avec les noms des notes et en prononçant : SI *bémol* au passage.

On procédera de même façon pour toutes les gammes, aussi bien diézées que bémolisées.

373. — On continuera de même façon pour toutes les autres gammes : chant chiffré, puis avec les noms de notes, en ajoutant le mot *bémol* au nom de la note chaque fois que cela sera nécessaire.

FA

III II I III IV
la sol fa

SI bémol 2 bémols : (le SI♭ de la gamme de FA, plus MI♭ sous-dominante de la gamme de SI♭.)

VII VI V VII etc. MI bémol I I
la sol fa SI bémol

SI ♭

III II I III IV
ré do SI bémol etc..

MI bémol 3 bémols : (les 2 de la gamme de SI♭, plus LA♭ sous-dominante de la gamme de MI♭.)

VII VI V VII LA bémol I

MI ♭

III II I III IV

LA bémol 4 bémols : (les 3 de la gamme de MI♭, plus RÉ♭ sous-dominante de la gamme de LA♭.)

VII VI V VII RÉ bémol I


LA ♭
III II I III IV
RÉ bémol 5 bémols: (les 4 de la gamme de LA♭, plus SOL♭ sous-dominante de la gamme de RÉ♭.)
VII VI V VII
SOL bémol
I


RÉ ♭
III II I III IV
SOL bémol 6 bémols: (les 5 de la gamme de RÉ♭, plus DO♭ sous-dominante de la gamme de SOL♭.)
VII VI V VII
DO bémol
I
(Toutes les notes sont bémolisées, sauf FA)


SOL ♭
III II I III IV
DO bémol 7 bémols: (les 6 de la gamme de SOL♭, plus FA♭ sous-dominante de la gamme de DO♭.)
VII VI V VII
FA bémol
I
(Toutes les notes de la gamme de DO♭ sont bémolisées)

On se rend compte par ce tableau du déplacement du demi-ton et de la quarte augmentée, lorsqu'on passe d'une gamme à l'autre, déplacement déterminé par une attribution tonale (*degré*) différente aux sons d'une même tierce majeure commune à deux gammes, mais occupant dans chacune de ces gammes des degrés différents, ce qui donne chaque fois à cette tierce un sens tonal différent.

374. — Il est nécessaire que les élèves sachent par cœur l'ordre dans lequel les gammes se présentent dans la progression par quintes descendantes, ainsi que le nombre de bémols afférent à chaque gamme.

Cet ordre doit être appris en répétant la série descendante des quintes.

FA	SI♭	MI♭	LA♭	RÉ♭	SOL♭	DO♭
1♭	2♭	3♭	4♭	5♭	6♭	7♭

On peut retenir le nombre de bémols, soit en se rappelant le rang qu'occupe une gamme dans la série des quintes, soit par le moyen suivant :

Si l'on appelle successivement les notes de la *série descendante* des sons de la gamme de DO, et qu'on les considère comme toniques de gammes bémolisées, à l'exception du premier son DO, qui ne comporte pas de bémol, *tous les autres noms de notes doivent être prononcés avec l'adjonction du mot* : *bémol*, SAUF FA.

On remarque alors que les trois premiers sons après DO : SI♭, LA♭, SOL♭ sont toniques de gammes comportant un *nombre PAIR croissant de bémols* :

SI♭	LA♭	SOL♭
2♭	4♭	6♭

en continuant à descendre la gamme de DO, les sons suivants sont toniques de gammes comportant un nombre *impair* croissant de bémols :

FA♮	MI♭	RÉ♭	DO♭
1♭	3♭	5♭	7♭

375. — On peut tracer au tableau la figure suivante, qui exprime cette notion et l'ordre des gammes, en y ajoutant les mêmes notions relativement aux gammes diézées :

Dièzes en <u>nombres pairs</u> croissants	0♯	2♯	4♯	6♯
	DO	RÉ	MI	FA♯
	SOL	LA	SI	DO♯
Dièzes en <u>nombres impairs</u> croissants	1♯	3♯	5♯	7♯

Bémols en <u>nombres pairs</u> croissants	0♭	2♭	4♭	6♭
	DO	SI♭	LA♭	SOL♭
	FA	MI♭	RÉ♭	DO♭
Bémols en <u>nombres impairs</u> croissants	1♭	3♭	5♭	7♭

376. — L'enchaînement des tonalités par *quintes ascendantes* (♯) *ou descendantes* (♭) est le seul qui soit possible : tout autre enchaînement des gammes entraînerait l'emploi d'intervalles augmentés ou diminués dans les rapports de succession des gammes. Mais la vraie raison de la nécessité de ces progressions est d'ordre *tonal*; elles en-

chaînent entre elles les *notes tonales* de chaque gamme, chacune de ces notes restant toujours note tonale dans la gamme enchaînée à la quinte supérieure : V de la première gamme devient I de la gamme placée à la quinte supérieure; de même que, dans la gamme enchaînée à la quinte inférieure, I de la première gamme devient V de la gamme placée à la quinte inférieure.

De plus, le premier degré de la gamme qui sert de point de départ devient le quatrième degré de la gamme placée à la quinte supérieure; *les deux gammes ont donc deux notes tonales communes.*

On dit que *ces tonalités ont une parenté de premier ordre.*

C'est pour cette raison qu'elles s'enchaînent naturellement; et c'est cette raison qui détermine l'enchaînement des gammes par quintes successives.

377. — C'est pour cette raison aussi que les Ier, IVe et Ve degrés d'une gamme sont appelés *notes tonales* : chacun d'eux s'enchaîne naturellement avec l'autre par quinte ascendante : I-V, IV-VIII; ou par quinte descendante : V-I, VIII-IV.

Ces mouvements de degrés l'un vers l'autre par progressions de 5tes, s'appellent *mouvements de cadence.*

(Faire remarquer aux enfants, en les interrogeant, que chaque fois qu'ils entendent une musique militaire, un orchestre de bal, etc., les seuls que la plupart aient l'occasion d'entendre, ils entendent des instruments à sons graves qui répètent constamment I... IV... V... I, c'est-à-dire des mouvements de cadence entre les notes tonales de la gamme dans laquelle se trouve le morceau de musique joué par les instruments.)

378. — Il n'y a pas d'utilité à présenter, pour les gammes bémolisées, la progression des quartes augmentées, comme on l'a fait pour les gammes diézées. Outre que la progression par quintes descendantes ne permet pas de disposer ce tableau d'une façon aussi frappante ni aussi claire que la progression ascendante a permis de le faire, ce tableau est rendu inutile par la disposition même des exemples donnés pour démontrer l'enchaînement des gammes par quintes inférieures successives.

On peut cependant suivre sur le tableau ci-dessous, l'enchaînement des quartes augmentées descendantes, *chaque nouvelle quarte augmentée commençant un demi-ton plus bas que la note la plus grave de la quarte augmentée de la gamme précédente,* l'ensemble représentant, pour l'oreille, la succession normale de toutes les tonalités bémolisées. :

Gammes de:
DO FA SOL MI♭
4te augm VII IV | 4te augm VII IV | 4te augm VII IV | 4te augm VII IV

LA♭ RÉ♭ SOL♭ DO♭
4te augm VII IV | 4te augm VII IV | 4te augm VII IV | 4te augm VII IV | III II I

379. — On reviendra sur cette notion que : *l'armure d'une gamme, à partir de SI♭, contient les bémols de l'armure de la gamme précédente, plus un bémol nouveau affectant le IVe degré de la gamme nouvelle.*

Partant de cette constatation, on fera observer que :

Pour armer la clef, l'ordre dans lequel on inscrit les bémols sur la portée est justement l'ordre dans lequel ces bémols font leur apparition en descendant de quinte en quinte;

le dernier bémol inscrit affectant le IVe degré de la gamme, la tonique se trouve une quarte plus bas ou une quinte plus haut que ce dernier bémol.

(*On rappellera que pour les dièzes le dernier dièze représente la note sensible de la gamme.*)

380. — *Modifier une gamme par ♯ ou ♭ ainsi qu'on vient de le faire, c'est changer la tonalité (le ton) de cette gamme.* **Modulation.**

Changer de gamme, de ton, de tonalité, dans le cours d'une mélodie, c'est MODULER, FAIRE UNE MODULATION dans un nouveau ton (une nouvelle gamme, une nouvelle tonalité).

Toutes les mélodies en effet ne restent pas toujours dans le même ton, comme nous l'avons fait le plus souvent jusqu'ici. *Chaque fois qu'ayant commencé à chanter une mélodie dans une gamme, on rencontre un signe accidentel qui n'appartient pas à cette gamme,* **on module** (1).

Transporter une mélodie *tout entière* dans un nouveau ton — ainsi que nous l'avons déjà fait — c'est *transposer, faire une transposition* de cette mélodie. La transposition, nous le savons déjà, ne change rien à la mélodie; elle oblige à la chanter, telle qu'elle est, avec une intonation générale plus aiguë ou plus grave : la mélodie reste toujours semblable à elle-même. **Transposition.**

381. — Pour *moduler* d'un ton à un autre, il faut hausser ou baisser certaines notes de la mélodie : cela modifie la mélodie; elle ne reste plus semblable à ce qu'elle était; elle peut même devenir méconnaissable. Exemple : *En quoi la modulation et la transposition sont différentes.*

1° en DO

III I III V IV II III

2° en SOL (transposition)

III I III V IV II III

3° modulation de DO en MI mineur

III I III V (en MI) III II I II I VII I

La transposition respecte l'ordre tonal des degrés d'une mélodie : *la modulation modifie cet ordre.*

Des interrogations fréquentes seront faites sur toutes les notions précédentes.

(1) Cette règle n'est pas rigoureusement exacte, mais elle suffit ici pour les modulations que l'élève rencontrera dans un cours élémentaire.

Exercices sur les diverses tonalités majeures.

382. — Les indications de tonalités placées au-dessous de la portée sont celles que doivent donner les élèves en réponse au questionnaire qui suit cet exercice.

N. B. — Les notes entre ( ) peuvent être supprimées alternativement, à volonté.

A/ Gammes diézées

1° SOL — 5te dim. 2° N.B. SOL 5te dim 3° 4te augm RÉ

4° RE ou SOL 5° SOL ou RÉ 6° SOL ou RÉ

7° LA ou MI 8° 5te dim. MI 9° 4te augm. SI

10° 5te dim. FA# 11° FA# ou DO# 1° DO# 4te augm

B/ Gammes bémolisées

1° 5te dim. FA 2° SIb — et, en supprimant LA; MIb — SIb — LAb. 3° SIb ou MIb

4° LAb — et, en supp. SOL: LAb — RÉb 5° MIb ou LAb 6° 4te augm. MIb, ou, sans RÉ♮; MIb — LAb 7° 4te augm RÉb

8° 5te dim. REb ou sans DO: RÉb — SOLb 9° RÉb — SOLb 10° SOLb — DOb 11° 4te augm. DOb

12° RÉb — LAb — SOLb 13° SOLb — DOb 14° RÉb — SOLb — DOb 15° LAb — REb

(Chacun des exercices précédents pourra être présenté, dans diverses tonalités, avec des signes accidentels appropriés).

383. — Les élèves, après avoir chanté à plusieurs reprises, accompagnés à l'harmonium, chaque fragment mélodique, devront répondre aux questions suivantes :

1° A quelle gamme appartiennent ces notes? Peuvent-elles appartenir à plusieurs gammes? Dites lesquelles? Nommez les degrés qu'elles occupent dans chaque gamme?

2° Indiquez le degré par lequel chaque fragment commence et finit dans les gammes où on peut le situer? Chantez ces gammes en nommant les notes diézées ou bémolisées suivant les cas, et en indiquant ensuite le nombre des dièzes ou des bémols qu'elles comportent?

3° Quels accidents faudrait-il supprimer (ou ajouter) pour changer la tonalité de tel de ces fragments?

4° Si tel fragment est en *la*♭ (par exemple), que faudrait-il changer pour le chanter dans tel autre ton? Ces changements faits, quelle clef devrait-on employer pour cette lecture transposée ainsi?

On fera chaque fois chanter la gamme indiquée dans une des réponses, en nommant les dièzes et les bémols, ainsi que les élèves l'ont fait depuis le début des études sur les secondes chromatiques ou diatoniques altérées par ♯ ou ♭.

384. — Afin d'habituer les élèves aux intonations disjointes des notes portant des signes accidentels, on fera chanter les accords parfaits majeurs et mineurs avec leurs renversements, progressivement dans tous les tons, en partant chaque fois d'une clef différente et en faisant, sans changer la notation, chercher la clef nécessaire à la transposition de l'accord noté, dans les diverses gammes.

On fera ensuite méthodiquement des exercices d'intonation sur les différents intervalles dans les gammes diézées et bémolisées, en transposant simplement les exercices des chapitres précédents et en les inscrivant au tableau avec les signes accidentels appropriés.

Chaque exercice d'intonation avec le nom des notes sera toujours précédé d'une lecture avec *intonation chiffrée*, le chiffrage, s'il en est besoin, étant d'abord indiqué, puis de plus en plus restreint, puis supprimé.

385. — Les élèves, connaissant bien les intervalles, arrivent assez rapidement à en retrouver l'intonation dans toutes les tonalités : ils ne sont gênés au début que par l'apposition des signes accidentels, qui les porte à s'imaginer que ces signes apportent un changement aux intonations. Le chiffrage fait disparaître très vite ces hésitations et, en peu de temps, on peut faire de la transposition à vue, en indiquant simplement les tonalités dans lesquelles on doit chanter, sans changer la notation. Les élèves recherchent eux-mêmes la clef nécessaire à la transposition voulue et indiquent l'armure du ton.

Les maîtres trouveront, dans le livre des exercices, les conseils et la marche à suivre pour arriver rapidement à une intonation sûre de tous les intervalles dans toutes les tonalités.

TITRE XXVIII :

QUESTION : La croche unité de temps. — Mesure à $\frac{2}{8}$, $\frac{4}{8}$, $\frac{3}{8}$.

L'unité de mesure (♩ - 𝅗𝅥 - ♩.). — La triple-croche.

---

386. — De même qu'on a pris successivement toutes les figures de durée comme *unités de temps*, pour les grouper dans des mesures analogues, on peut prendre à son tour la *croche* comme *unité de temps* d'une de ces mesures.

La croche représentant, en durée, le huitième de la ronde, le chiffrage de chaque mesure groupant des temps composés de *croches*, indiquera à la fois la valeur de ces temps, rapportée à celle de la ronde et le *nombre* de chaque groupement composant la mesure.

C'est ainsi que nous aurons :

des mesures à $\frac{2}{8}$ —— analogues à $\frac{2}{1}$, $\frac{2}{2}$, $\frac{2}{4}$

des mesures à $\frac{4}{8}$ —— analogues à $\frac{4}{1}$, $\frac{4}{2}$, $\frac{4}{4}$

des mesures à $\frac{3}{8}$ —— analogues à $\frac{3}{1}$, $\frac{3}{2}$, $\frac{3}{4}$

387. — *L'unité de mesure*, pour chacune de ces mesures nouvelles, sera représentée, comme pour les mesures déjà connues, par la *figure de durée pouvant remplir à elle seule tous les temps de la mesure*, l'unité de mesure étant, nous le savons déjà, la *somme* de tous les temps égaux dont le groupement constitue la mesure.

Le tableau suivant (§ 390) présente, superposées, toutes les mesures, de durée analogue, construites avec des unités de temps de deux en deux fois plus petites. Nous disons *plus petites*, et non *moins longues*, car la durée réelle d'un temps, il est bon de le rappeler, ne dépend pas de la figure de durée qui représente ce temps, mais du *mouvement* (rapidité) choisi pour chanter la mélodie. Il peut donc arriver, et cela se présente fréquemment, qu'un morceau écrit en $\frac{3}{8}$ se chante aussi lentement qu'un autre écrit en $\frac{3}{2}$, ou plus lentement qu'un autre écrit en $\frac{3}{4}$

(Il n'y a pas lieu d'indiquer ici les raisons qui font préférer à une autre telle ou telle notation de l'unité de temps).

388. — Les *figures du silence* correspondent, dans ces mesures, aux figures de durée des temps et des fractions de temps.

Rappeler que le silence complet pendant la durée d'une mesure est toujours indiqué par une pause : cette notation a été donnée comme générale, s'appliquant à toutes les mesures quelles qu'elles soient.

389. — Les *fractions du temps* sont représentées par des figures de durée proportionnelles à l'unité de temps :

ce qui était *croche*, dans la mesure à $\frac{2}{4}$ ou à $\frac{3}{4}$, devient *double-croche* dans la mesure à $\frac{2}{8}$ ou à $\frac{3}{8}$;

ce qui était *double-croche* devient TRIPLE-CROCHE, figure qui comporte simplement un *crochet de plus* que la double-croche.

De même que chaque crochet de la *croche* et de la *double-croche* indique une division deux fois plus petite de la noire, le troisième crochet indique à son tour une division de la noire deux fois plus petite que celle de la double-croche : **une noire valant 4 doubles-croches, vaudra par conséquent *2 fois 4 triples-croches* ou *8 triples-croches*.**

La **triple croche** est donc :

une	**moitié**	$\frac{1}{2}$	de double croche	𝅘𝅥𝅯 = 2 𝅘𝅥𝅰 (𝅘𝅥𝅰𝅘𝅥𝅰)
un	**quart**	$\frac{1}{4}$	de croche	♪ = 4 𝅘𝅥𝅰 (𝅘𝅥𝅰𝅘𝅥𝅰𝅘𝅥𝅰𝅘𝅥𝅰)
un	**huitième**	$\frac{1}{8}$	de noire	♩ = 8 𝅘𝅥𝅰
un	**seizième**	$\frac{1}{16}$	de blanche	𝅗𝅥 = 16 𝅘𝅥𝅰
un	**trente deuxième**	$\frac{1}{32}$	de ronde	o = 32 𝅘𝅥𝅰

En lisant ce tableau, on prononcera le signe = en disant *signifie* et en le rapportant aux signes et aux mots placés sur la même ligne horizontale; par ex. : on dira dans $\frac{2}{1}$, *un* signifie : *unité de durée;* signifie : *ronde;* signifie : o; signifie : chaque temps, etc.

390. — Toutes ces notions seront acquises sous forme *interrogative*; par exemple :

Combien d'espèces de mesures à 2 temps, à 4 temps, à 3 temps, avons-nous employées jusqu'ici? Pourrait-on avec la ♪ former ces mesures ? Comment les chiffrerait-on? Qu'est la croche (durée) par rapport à la ronde (durée)? Quelle analogie y a-t-il entre les mesures $\frac{2}{8}$, $\frac{2}{4}$, $\frac{2}{2}$, $\frac{2}{1}$ etc.? En quoi consiste cette analogie? etc.

A mesure que les réponses à ces questions auront été données de manière satisfaisante, on en inscrira le résultat au tableau de façon à

obtenir la disposition suivante, qui marque bien la concordance des diverses mesures entre elles :

	unité de temps et son silence	unité de mesure et son silence	temps divisé en deux parties égales et silence de cette division	temps divisé en quatre parties égales et silence de cette division
2/1	1 2 1 2	1 2 1 2	1 2 1 2	1 2 1
2/2	1 2 1 2	1 2 1 2	1 2 1 2	1 2 1
2/4	1 2 1 2	1 2 1 2	1 2 1 2	1 2 1
2/8	1 2 1 2	1 2 1 2	1 2 1 2	1 2 1

391. — Reproduire la même disposition pour les mesures à

$$\frac{4}{1}, \frac{4}{2}, \frac{4}{4}, \frac{4}{8}$$

(On ne donne ici que la figuration pour la mesure à $\frac{4}{8}$, les autres étant déjà connues).

	unité de temps et son silence	unité de mesure et son silence (pause)	temps divisé en 2 parties égales et silence de la division
4/8	1 2 3 4 1 2 3 4	1 2 3 4 1 2 3 4	1 2 3 4 1

temps divisé en 4 parties égales et silence de la division (fraction)
1 2 3 4 1

Même figuration proportionnelle pour les mesures à

$$\frac{3}{1}, \frac{3}{2}, \frac{3}{4}, \frac{3}{8}$$

(On ne donne ici, pour les mêmes raisons, que les dispositions à $\frac{3}{8}$).

unité de temps et son silence — unité de mesure et son silence (pause) — temps divisé en 3 parties égales et silence de chaque division — temps divisé en 4 parties égales et silence de la division

1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 1 2 3 1

Ces notions et les rapports de $\frac{3}{8}$ avec les autres mesures à 3 temps, de même que les rapports de $\frac{2}{8}$ et $\frac{4}{8}$ avec les autres mesures à 2 et à 4 temps, sont rapidement saisis et assimilés.

Comme les mesures à $\frac{2}{8}$ et $\frac{4}{8}$ sont très peu usitées, on se bornera à faire lire un exemple de chacune, par exemple, la gamme mesurée alternativement à $\frac{2}{8}$ et $\frac{4}{8}$.

Pour la mesure à $\frac{3}{8}$, très usitée, on fera lire quelques exercices spéciaux à cette mesure et on reprendra, en les notant à $\frac{3}{8}$, les exercices donnés au début de l'étude de la mesure à $\frac{3}{4}$.



Sommaire-Résumé de la 15e Leçon

TITRE XXIX

Continuation des exercices sur les intervalles (reprendre toujours la série chiffrée pour commencer), principalement sur les sixtes et les septièmes (Titres XIX et XXI).

Exercices rythmés avec des croches, à 2 et 4 temps, ainsi qu'à 3 temps (Titre XXII), en suivant la progression indiquée.

Exercices (dictées orales) d'intervalles successivement frappés à l'harmonium mélodiquement et harmoniquement, audition et identification de deux et trois sons simultanés. Premiers essais de dictée orale comprenant des intervalles harmoniques enchaînés deux par deux. Exemple :



Se borner à des enchaînements où les deux parties se meuvent par mouvements conjoints.

Exercices d'intonation dans les tons de Sol (tierces V-VII; VII-II); Ré (tierces I-III ; III-V ; V-VII ; VII-II) ; Fa (tierces II-IV; IV-VI); gammes de ces tonalités (les intervalles de seconde, les quintes) en nommant les **altérations accidentelles** en même temps que la note qui en est affectée.

Exercices chromatiques. Continuation des canons (toujours simples, tant d'intonations que de mesures). Progresser lentement.

Exercices d'intonation à 2 parties à la baguette et au commandement. Avec ce dernier procédé, émission de quelques accords à 3 parties en **Do, Sol, Fa.**

Chant (lecture au tableau) à 2 parties et leçons très simples à 3 parties. Se servir de parties séparées chaque fois que cela sera possible.

Chant scolaire à écrire de mémoire en dehors de l'école.

XXIX

Les mesures composées. — Résumer les notions relatives à la formation de la mesure à 4 temps considérée comme agrégation de deux mesures à 2 temps. Analogie de cette formation avec une mesure composée de deux mesures à 3 temps.

Les mesures ainsi composées sont des mesures à 2 temps ; on les bat comme la mesure à 2 temps. Faire décomposer les temps, pour commencer. Tableau des mesures composées.

Pourquoi ces mesures sont dites composées : par opposition aux mesures simples dont elles semblent tirées.

Mesures binaires et ternaires, simples et composées. Chiffrage de ces mesures. Rapports et différences de ces mesures. Raisons pour lesquelles on adopte tantôt la notation 6/4, tantôt la notation 6/8.

Exercices sur la mesure à 6/8.

TITRE XXIX :

QUESTION : La mesure composée. — Mesures à $\frac{6}{4}$, $\frac{6}{8}$, $\frac{9}{8}$, $\frac{12}{8}$.

---

392. — Nous avons constaté déjà que, dans les mots, certaines syllabes sont plus appuyées que d'autres, qu'elles portent un *accent* ; que les mots peuvent être groupés de telle façon, que, *dans de certains cas*, les accents se retrouvent avec la même force, après un nombre régulier de syllabes.

Résumé des notions concernant les mesures à 2 et 4 temps, et à 3 temps.

Nous avons étendu cette propriété des syllabes aux sons musicaux et nous avons reconnu que, pour la musique, les accents forts et faibles alternent toujours avec régularité : de deux en deux, de quatre en quatre, de trois en trois. C'est ainsi que se constituent des mesures à 2, 4 et 3 temps *égaux*, l'égalité de durée des temps étant la règle absolue dans la musique, alors que, dans la parole, elle ne pourrait exister que par une convention telle que celle que nous avons admise au début.

Avec les mêmes mots, nous avons formé des groupes de deux, puis de quatre syllabes, en comparant la force réelle des accents de certaines de ces syllabes, convenant que celle qui porte l'accent le plus fort serait considérée toujours comme la première d'un groupe, le *temps fort* de ce groupe.

C'est ainsi que des mots *Frère Jacques, dormez-vous*, nous avons tiré la notion de mesure à 2 puis à 4 temps (Tit. XII et XVIII).

En cherchant, par la suite, une phrase dont les accents forts se reproduisent toutes les trois syllabes, nous avons pu acquérir l'idée de la mesure à 3 temps, dans laquelle un *temps fort* est toujours séparé du suivant par deux temps moins forts (Tit. XX).

De même qu'on a réuni deux mesures à 2 temps en une seule à 4 temps, on peut réunir en une seule deux mesures à 3 temps.

393. — Reprenons maintenant cette même phrase : « *Voulez-vous, je vous prie, m'indiquer le chemin?* » et prononçons-la avec une rapidité normale. Ne remarquez-vous pas une différence de force

entre les syllabes que nous avons classées précédemment, dans une diction plus lente, comme portant des accents de force égale?

« *Voulez* | **VOUS**, *je vous* | **PRIE**, *m'indi* | **QUER** *le che* | **MIN** ? »

Il se produit ici ce qui s'est produit pour *Frère Jacques*, dit avec plus de rapidité : on constate de suite que, de deux en deux fois, chaque temps fort a une force plus grande : les syllabes *pri(e)* et *min* sont certainement plus accentuées que *vous* et *quer :*

1 2 3 4 5 6 1
Voulez-**vous** je vous | **PRIE** m'indi **quer** le che | **MIN**.

Nous pouvons donc classer ces deux syllabes **PRIE** et **MIN** comme temps forts de *deux mesures comprenant six syllabes chacune.*

(*La première syllabe* de la première mesure *manque* : nous savons déjà que nous la remplacerons par une *durée de silence* équivalente).

Les mesures ainsi formées par la réunion de 2 mesures à 3 temps sont des mesures à 2 temps, dont chaque temps est divisé en trois parties égales.

394. — Dans quelle catégorie classerons-nous ces mesures? *Elles sont formées en réalité par la réunion de DEUX MESURES à 3 temps,* dont la première porte *un accent plus fort sur son premier temps.*

Étant donné que nous ne pourrions battre six temps dans un mouvement aussi rapide, et *surtout que le premier temps de la seconde des mesures ainsi réunies est FAIBLE par rapport au premier temps de la première mesure,* **nous considérerons cette mesure (formée par la réunion des deux mesures à trois temps)** *comme une MESURE A DEUX TEMPS, dont chaque temps est divisé en trois fractions (parties) égales.*

Ainsi le *premier temps* **sera** *fort* **et la quatrième division de la mesure qui coïncide avec le** *deuxième temps* **sera** *faible.*

Battue de cette mesure Décomposition du temps.

395. — Pour battre cette mesure, nous prendrons la battue de la mesure à *2 temps, en pensant nos trois divisions* (fractions du temps) *pendant chaque mouvement de la main correspondant à un temps.* Ce sera comme si nous comptions, tout haut et de façon égale, les trois temps de deux mesures consécutives à 3 temps, en prolongeant le son de la diphtongue sur chaque fraction : | *UN-un-un, DEU-eu-eux* | et en accentuant davantage la syllabe d'émission qui coïncide avec le frappé ou le levé.

Nous pouvons dès maintenant, après nous être exercés quelques instants au rythme de cette battue, lire la gamme mesurée en ce genre de mesure.)

Chiffrage de ces mesures.

396. — Comment indiquerons-nous le chiffrage d'un semblable groupement? Si nous prenions un des chiffrages des mesures à deux temps, comment pourrions-nous savoir que chaque temps doit être divisé en trois parties égales? Cherchons la solution de ce petit problème.

Quel est le fait qui doit être mis en évidence? — C'est *la division du TEMPS en trois parties.* — Le point essentiel est donc de représenter par un chiffre la fraction du temps.

Quelle figure de durée choisira-t-on pour ce temps? — Une des figures de durée 𝅝. 𝅗𝅥. ♩. qui représentent l'unité de mesure de l'une quelconque des mesures à 3 temps, puisque chacun des temps de notre nouvelle mesure représentera lui-même la durée d'une des deux mesures à trois temps réunies pour ne faire qu'une mesure.

Quels chiffrages correspondent à 𝅝. 𝅗𝅥. ♩. ? respectivement $\frac{3}{2}$, $\frac{3}{4}$, $\frac{3}{8}$.

Nos mesures nouvelles, se composant de 2 fois $\frac{3}{2}$. 2 fois $\frac{3}{4}$ ou deux fois $\frac{3}{8}$, devront donc être chiffrées par $\frac{2 \times 3}{2}$, $\frac{2 \times 3}{4}$ ou $\frac{2 \times 3}{8}$; c'est-à-dire $\frac{6}{2}$, $\frac{6}{4}$, ou $\frac{6}{8}$. C'est l'évidence même ; et le chiffrage nous indique bien ce que nous avons besoin de savoir : que *chaque temps est divisé en 3 et qu'il y a 6 de ces divisions par mesure, sachant bien que ce nombre 6 représente 2 FOIS TROIS DIVISIONS D'UN TEMPS*, c'est-à-dire *une mesure à 2 TEMPS.*

397. — *Nous pourrons également grouper des mesures à 3 temps TROIS par TROIS, puis QUATRE, par QUATRE quand nous reconnaîtrons que, dans des séries de sons groupés trois par trois, il se produit un accent plus fort tous les trois ou tous les quatre groupes.*

Nous chiffrerons ces nouveaux groupements par :
$\frac{3 \text{ fois } 3}{2}$ ou $\frac{9}{2}$; $\frac{3 \text{ fois } 3}{4}$ ou $\frac{9}{4}$; $\frac{3 \text{ fois } 3}{8}$ ou $\frac{9}{8}$, pour les *groupements par trois ou ternaires* ;

$\frac{4 \text{ fois } 3}{2}$ ou $\frac{12}{2}$; $\frac{4 \text{ fois } 3}{4}$ ou $\frac{12}{4}$; $\frac{4 \text{ fois } 3}{8}$ ou $\frac{12}{8}$ pour les *groupements par quatre.*

398. — La représentation de ces mesures en figures de durée, avec les silences correspondants, peut se faire ainsi qu'il suit :

	Division des temps en 3 et silences correspondants	unité de temps	unité de mesure	Chiffrage de la mesure
Signes de silence =	ou			
2 mesures à 3/2 réunies	𝅗𝅥 𝅗𝅥 𝅗𝅥 𝅗𝅥 𝅗𝅥 𝅗𝅥	𝅝. 𝅝.	ou 𝅝.𝅝.	6/2 prononcez six deux (peu usitée)
temps =	1 2	1 2	1 2 1 2	
	ou			
2 mesures à 3/4 réunies	♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩	𝅗𝅥. 𝅗𝅥.	𝅝.	6/4 prononcez : six quatre
	1 2	1 2	1 2	
	ou			
2 mesures à 3/8 réunies	♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪	♩. ♩.	𝅗𝅥.	6/8 prononcez : six huit.
	1 2	1 2	1 2	

3 mesures à $\frac{3}{2}$ réunies	1 2 3	$\frac{9}{2}$	prononcez : neuf deux (peu usitée)
3 mesures à $\frac{3}{4}$ réunies	1 2 3	$\frac{9}{4}$	prononcez : neuf quatre
3 mesures à $\frac{3}{8}$ réunies	1 2 3	$\frac{9}{8}$	prononcez : neuf huit
4 mesures à $\frac{3}{2}$ réunies	1 2 3 4	$\frac{12}{2}$	prononcez : douze deux (inusitée)
4 mesures à $\frac{3}{4}$ réunies	1 2 3 4	$\frac{12}{4}$	prononcez : douze quatre (peu usitée)
4 mesures à $\frac{3}{8}$ réunies	1 2 3 4	$\frac{12}{8}$	prononcez : douze huit

(Les élèves qui, plus tard, approfondiront les notions musicales, apprendront à connaître d'autres groupements basés sur la division de la croche en trois parties. On rencontre très rarement ces sortes de mesures. Pour un cours élémentaire, la connaissance de la mesure à $\frac{6}{8}$ suffit : tout au plus aura-t-on à parler de $\frac{9}{8}$).

Qualification : **Mesures composées** *par opposition aux mesures simples, dont elles semblent tirées.*

399. — Les mesures ainsi constituées sont appelées *MESURES COMPOSÉES* parce qu'elles semblent *composées* par la réunion, en une seule mesure, de deux, trois ou quatre mesures à 3 temps.

Cette division du temps en 3, 6 ou 12 parties est caractéristique de toute mesure composée : on définit donc la *MESURE COMPOSÉE toute mesure dont les temps se divisent en TROIS PARTIES (trois battements).*

Les *mesures* étudiées précédemment divisaient leurs temps en 2 parties (ou 4-8-16) : par opposition aux mesures composées, on les appelle *mesures simples*; la mesure simple est celle dont le temps se divise en *2 parties (2 battements).*

Mesures **binaires,** *mesures* **ternaires** *(simples et composées).*

***Les mesures simples à 2 et 4 TEMPS sont dites BINAIRES* (celles à 4 temps sont parfois dites *quaternaires*).**

***Les mesures composées* qui groupent 2 ou 4 mesures à 4 temps ou à 2 temps sont dites *mesures COMPOSÉES BINAIRES*: elles se battent comme les mesures simples à 2 ou 4 temps.**

La battue des mesures composées identique à la battue des mesures simples.

Les mesures simples à TROIS TEMPS sont dites TERNAIRES.

Les mesures composées qui groupent 3 mesures à trois temps ($\frac{9}{8}$, $\frac{9}{4}$) sont dites *MESURES COMPOSÉES TERNAIRES;* elles se battent comme la mesure simple à trois temps.

Dans les *mesures composées*, les *ACCENTS* sont *identiques aux ACCENTS des mesures simples;* les premiers temps sont toujours des *temps forts*, la qualification des autres temps se fait comme dans les mesures simples.

400. — Lorsqu'on étudiera, surtout au début, dans les mesures composées, des sous-divisions du temps (♩ dans la mesure à $\frac{6}{2}$; ♪ dans la mesure à $\frac{6}{4}$: 𝅘𝅥𝅯 dans la mesure à $\frac{6}{8}$), on en fera la lecture très lentement, *en décomposant chaque fraction ternaire du temps en ses divisions,* de même qu'on décomposera chaque temps en scandant ses trois fractions : on ramènera ainsi cette étude à une série de mesures à 3 temps, dont une seulement sur deux, sur trois, ou sur quatre, aura son premier temps accentué.

Rapports et différences des mesures à $\frac{3}{4}$ et $\frac{6}{4}$, $\frac{3}{8}$ et $\frac{6}{8}$.

401. — Pour bien faire saisir aux enfants la différence essentielle qui existe entre une succession de deux mesures à 3 temps, et un groupement de ces mesures en une mesure à $\frac{6}{4}$ ou $\frac{6}{8}$, on fera chanter successivement la gamme à 3 temps (le premier temps de chaque mesure étant bien accentué) puis à $\frac{6}{4}$ et $\frac{6}{8}$, en n'accentuant que le premier temps (*un temps sur deux*).



On leur fera observer que cette différence est rendue bien plus sensible encore, si on remplace le premier temps de la première mesure par un silence ; ou que, ce faisant, on chiffre à $\frac{12}{8}$ (bien qu'à $\frac{6}{8}$ le rythme soit aussi bien accusé) (1).

402. — Plus tard, quand les élèves seront familiarisés avec la mesure composée à $\frac{6}{8}$, on instituera des exercices tendant à différencier exactement des mélodies susceptibles d'être interprétées à 3 temps ou à $\frac{6}{8}$, et l'on recherchera les raisons qui peuvent militer en faveur d'une des deux notations.

Ces exercices seront faits conjointement avec les exercices de recherche du temps exact sur lequel commence telle mélodie donnée, et serviront de base aux premières notions élémentaires sur le rythme.

*La notation en $\frac{6}{4}$ ou $\frac{6}{8}$ ne préjuge en rien de la **durée réelle** de l'unité de temps.*

403. — Dès maintenant on insistera, comme on l'a fait pour les notations précédentes, sur ce point, que : la notation en $\frac{6}{4}$ ou en $\frac{6}{8}$ ne préjuge rien de la *DURÉE RÉELLE de l'unité de temps choisie*, cette durée restant toujours subordonnée au *sens* même de la mélodie, et *surtout à son caractère expressif*.

Le choix de la notation $\frac{6}{8}$ ou $\frac{6}{4}$ est déterminé par le caractère expressif de la mélodie.

404. — On notera que l'emploi de signes de durée impliquant une *idée de largeur* dans l'émission, comme la blanche (ou la noire, à un certain degré), se fait généralement quand la mélodie exprime une *idée musicale large et soutenue*, d'*expression grave et calme*, la mesure à $\frac{6}{8}$ étant usitée pour des mélodies coulantes, ce qui n'exclut pas la *lenteur*, l'expression gracieuse et élégante ; mais que toutefois, s'il s'agit d'un mouvement vif, c'est toujours la notation à $\frac{6}{8}$ qui prévaut. On la rencontre d'ailleurs beaucoup plus fréquemment que la notation à $\frac{6}{4}$; c'est pourquoi on l'étudiera presque exclusivement, dans le groupe des mesures composées binaires.

(1) C'est une raison *tonale* qui militerait en faveur de $\frac{12}{8}$, les accents forts tombant alors sur I et VIII. Voir le chapitre suivant.



Sommaire-Résumé de la 16e Leçon

TITRE XXX

Même progression pour tous les exercices que dans les leçons précédentes; insister sur les exercices d'intonation dans les tons de Sol, Ré, Fa. Quelques transpositions faciles de leçons prises dans les exercices de **seconde** en **ut.**

XXX

Le Rythme. — Recherche des faits qu'on exprime par le mot **rythme.**

Représentation d'un même groupement de sons :

1° Par des sons soutenus ;

2° Par des sons très brefs et des silences ;

3° Par des bruits et des silences.

Le rythme, mouvement ordonné et mesuré des sons, est indépendant de la durée et de la hauteur des sons : donner toujours le sens des termes employés au moyen de comparaisons familières ; ne **jamais définir de façon abstraite.**

C'est la **durée du silence** entre les sons, considérés comme instantanés, qui **sert à mesurer le rythme.**

Il faut au moins trois sons successifs pour rendre un rythme appréciable.

Décomposition du rythme en ses éléments : la succession régulière des sons ne suffit pas pour affirmer le rythme ; elle ne donne que la sensation de régularité. Il faut l'intervention périodique d'un **accent,** qui permet le groupement des sons en nombres réguliers, et la mensuration de ces groupes.

Synonymie des expressions : **rythme, motif rythmique, élément rythmique.**

L'accent est toujours soit sur le premier son, soit plus fréquemment sur le dernier son d'un groupe rythmique ou d'un motif rythmique : bien que l'accent coïncide souvent avec le temps fort de la mesure, il ne doit pas être confondu avec lui ; les deux accents s'ajoutent l'un à l'autre dans ce cas.

Résumer les notions précédentes.

Formation des **périodes rythmiques par succession de motifs rythmiques semblables ou différents** : ces périodes se succédant régulièrement, se font **équilibre** ; elles sont **symétriques, numériquement proportionnelles.**

La recherche des **périodes** faite avec des chansons connues ; d'abord sur les paroles, puis sur la musique seule.

Les périodes rythmiques forment les membres des phrases musicales; les phrases musicales sont formées de membres de phrases en nombre régulier.

Chaque période rythmique se termine par un accent, quelquefois par un **repos ;** il en est de même des phrases, qui se terminent toujours par un **repos** (même momentané ou complet, **cadence**).

Le rythme est caractéristique d'une mélodie ; transformation d'une mélodie en une autre par **modification du rythme,** la succession et la hauteur des sons restant la même.

Les **nuances; l'expression** musicale. Raison des nuances, leur nomenclature, leur signification, leur emploi.

Le **coulé,** liaison ⌒ **signe d'expression.**

Résumé général des notions relatives au rythme.

Recherche par le rythme de la mensuration exacte d'une mélodie, du temps sur lequel elle commence ; recherche des temps forts, la note finale devant toujours être considérée comme temps fort (laisser de côté les autres cas).

Figuration rythmique d'une mélodie : quand elle est bien mesurée, la mélodie donne une sensation parfaite d'équilibre.

Choisir toujours, pour ces analyses, des mélodies à rythmes francs et réguliers.

Extension des analyses précédentes aux mesures à 3 temps et aux mesures composées (6/4 et 6/8).

Cas où la mélodie commence sur une fraction de temps : détermination de cette fraction, par la recherche des accents rythmiques.

Notation et mensuration des formules rythmiques les plus usitées.

Les changements de mesure (et de rythme) au cours d'une mélodie ; comment on les détermine ; chaque changement de mesure détermine un nouveau groupement rythmique, mais n'altère pas la symétrie périodique (ou rythmique), c'est-à-dire l'équilibre de la mélodie.

Le **triolet** : élément ternaire, division ternaire du temps, intervenant momentanément dans une mesure où les temps sont divisés en deux (ou quatre) parties égales.

Résumé : l'équilibre d'un morceau de musique résulte de l'équilibre établi entre chacune des parties quile composent : cet équilibre résulte de la proportion numérique régulière de toutes ces parties ; les nuances et l'expression obéissent aux mêmes nécessités de nombre et d'oppositions régulières (contrastes d'expression, de nuances).



TITRE XXX :

QUESTION : Le *rythme* : Ordre dans le mouvement ; retour périodique des mêmes mouvements : *symétrie rythmique*. — *Le triolet*.

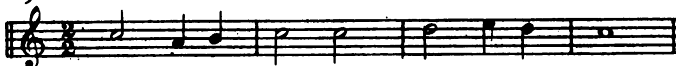
405. — A plusieurs reprises déjà, pour caractériser certains groupements de valeurs de durée, nous avons employé le mot *RYTHME*.

Recherche des faits auxquels on applique le mot **rythme.**

Que signifie exactement ce mot? A quoi s'applique-t-il? En quoi consiste le *rythme musical*?

Chantons, successivement de deux façons différentes, un même fragment mélodique, mais en conservant à la fois sa *mesure* et la *durée réelle* de l'unité de cette mesure, en modifiant toutefois la durée de chaque son (*modification portant sur les figures de notes et non sur les MOMENTS d'émission des sons*) :

1°)

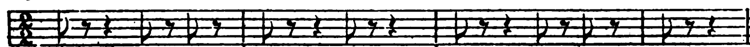


2°)



Frappons maintenant sur la table avec une baguette, ou simplement dans nos mains, un certain nombre de coups représentant exactement, par leur succession dans le temps, la disposition des figures de durée qui forment notre mélodie, dans l'une et l'autre versions :

3°)



Un même groupement représenté successivement par des sons soutenus, des sons très brefs, des bruits, ordonnés de même façon.

406. — Nous avons produit une succession de bruits qui représente très exactement la proportion relative des *durées* (notes) de la mélodie.

Quelle différence remarque-t-on entre ces trois façons de faire?

1° Les sons ont été soutenus pendant tout le temps indiqué par les figures de durée.

2° Les mêmes sons, *très brefs*, ont été séparés par des *silences* complétant exactement la durée des figures de notes de la première version.

3° Les *sons musicaux* ont été remplacés par d'autres *sons*, des *bruits* (titre II), séparés par des *durées de silence* égales aux *durées de silence* de la 2e version.

Cependant, de quelque façon que nous ayons présenté ces trois versions, elles ont quelque chose de commun : *l'ORDRE dans lequel se succèdent les sons (sons musicaux ou bruits) est LE MÊME : dans chaque version, chaque émission d'un son est séparée d'une autre émission par LE MÊME TEMPS, que ce temps soit rempli par une prolongation du son ou par un silence.*

Le rythme, mouvement ordonné et mesuré des sons, indépendant de la hauteur et de la durée des sons.

407. — ***Ce mouvement ordonné et mesuré des sons s'appelle RYTHME.***

On expliquera tous les termes employés par la suite dans cette leçon, par des comparaisons familières (pas de définitions abstraites). Exemple :

Ordonner : classer des objets par *analogies* de *points*, de *grandeur*, de *couleur*, ou encore les disposer par grandeurs *alternativement* croissantes ou décroissantes ; *faire alterner des objets successivement blancs, bleus, rouges, jaunes, en recommençant le même classement par séries successives*, etc. (analogie *avec les périodes musicales*).

Symétrie : les deux bras, les deux yeux, les deux jambes, les montants d'une porte, d'une fenêtre, etc.

408. — De la comparaison entre les trois façons dont nous avons noté les sons dans les exemples précédents, on peut tirer cette première conclusion :

Le RYTHME est indépendant de la durée et de la hauteur des sons.

Le silence, moyen de mesure du rythme.

Du moment que les sons ne sont plus envisagés du point de vue de leur durée, mais qu'ils sont considérés commes *s'eteignant instantanément après* leur émission, la *durée qui les sépare doit être comptée comme une DURÉE DE SILENCE.* C'est donc une deuxième conclusion que nous pouvons tirer :

L'élément *mesurable* (comparable) du *rythme* est la durée du silence qui sépare chaque émission du son, cette émission étant destituée de toute durée appréciable ou considérée comme telle. (C'est l'équivalent du point ou de la ligne mathématiques, *sans dimensions.*)

409.— Suffit-il de deux sons successifs, notés musicalement comme il plaira,



pour constituer un *rythme* appréciable, non à l'œil mais à l'oreille? En réalité, ils ne nous donnent que *l'idée de succession*; que nous

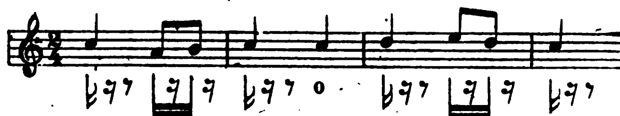
manque-t-il pour que l'idée, la sensation de *rythme* s'éveille en nous? Il manque un point de comparaison dans le temps, qui nous permette de dire que ces deux sons se sont succédé à des intervalles *réguliers* ou *irréguliers*; il nous faut donc un troisième son qui sera émis après un *silence égal* ou *inégal* au silence qui sépare les deux premiers sons entendus.

Nous pourrons alors écrire une succession de durées égales ♩𝄾 ♩𝄾 ♩𝄾, si le deuxième silence est égal au premier; inégales ♪𝄿𝄿 ♬𝄿♪, si le deuxième silence est inégal (plus court ou plus long) au premier.

Trois *sons*, trois éléments sont donc nécessaires pour *apprécier* la nature d'un *rythme* (*analogie :* trois points pour viser une ligne droite).

410. — Nous avons dit que *le rythme est le mouvement ORDONNÉ* et *MESURÉ DES SONS*. Nous venons de *mesurer le temps qui sépare trois sons* successifs. Pourrait-on dire aussi que nous avons mis de *l'ordre* entre ces trois sons? Pas précisément: *nous avons comparé les temps qui séparent leur émission et mesuré ces temps; et c'est tout.*

Reprenons la mélodie qui nous a servi de point de départ: notons-la cette fois, pour plus de clarté, en mesure à $\frac{2}{4}$:



La notation, ainsi figurée, fait ressortir immédiatement pour l'œil la représentation des *deux rythmes identiques* dont la succession compose la mélodie. On remarquera la suppression, dans l'indication du rythme, d'une figure de note, qui n'est, en réalité, qu'une répercussion du son pendant le silence qui sépare le *do* (1er temps de la 2e mesure) du *ré* suivant.

Dans l'analyse des rythmes, il est souvent nécessaire de faire omission d'une note, d'un son, quand sa suppression n'altère pas le caractère du rythme : c'est une petite opération très simple et son opportunité se juge facilement; on pourrait dire qu'elle saute aux oreilles, quand on chante le même rythme avec la note supprimée ou maintenue.

Comment on décompose un rythme en ses éléments.

411. — La mélodie précédente remplit-elle les conditions *d'ordre et de mesure dans le mouvement*, conditions essentielles du rythme? Certainement, mais pour quelles raisons? Cherchons ces raisons à côté de notre chant.

Écoutons le *balancier de l'horloge* : il fait, comme on dit familièrement, un « tic-tac » *régulier*, un bruit sec pour *chaque seconde* qu'il marque. Nous donne-t-il vraiment la possibilité d'affirmer un rythme?

La régularité seule dans la succession ne suffit pas à caractériser le rythme.

Il semble plutôt qu'il nous donne la *sensation*, qu'il éveille en nous l'*idée* de *RÉGULARITÉ dans la succession des sons.*

412. — Que manque-t-il à cette *succession régulière* de sons pour que nous ayons la sensation de *mesure* en plus de la sensation d'ordre que nous donne cette régularité ?

L'accent est nécessaire: il doit revenir à **intervalles périodiques.**

Le bruit régulier de l'horloge : accentuation volontaire de certains de ces bruits.

Il y manque ce que nous faisons instinctivement, quand, dans le silence, nous écoutons le « tic-tac » de l'horloge. Au bout d'un temps très court, il nous semble qu'un bruit sur *deux* ou sur *trois* ou sur *quatre*, est frappé plus fortement, et nous lui attribuons le premier rang, en comptant et en appuyant *UN*, deux ; *UN*, deux, trois ; *UN*, deux, *trois*, quatre ; nous recommençons sans cesse, et nous créons ainsi, avec notre imagination, des séries égales de bruits régulièrement espacés, le premier de chaque série étant plus *accentué.*

L'horloge, avec son *balancier*, *nous a donné l'ordre dans les sons ;* nous y avons à notre tour introduit la *mesure* : nous sommes ainsi *en possession de l'ordre et de la mesure dans des sons en mouvement* : nous avons un *rythme. L'accent doit donc se reproduire périodiquement.*

La *durée des silences* nous a donné les intervalles de temps, *l'ordre, régulier ou irrégulier : l'ACCENT nous permet de* mesurer *cet ordre, cette régularité ou irrégularité, en se reproduisant à intervalles plus ou moins espacés.*

413. — Écoutons maintenant le galop d'un cheval ; on peut le figuer rythmiquement en figures de durée : ,

de trois sons successifs ; après les deux premiers sons (considérés comme instantanés), des *silences égaux* ; après le troisième, un *silence* égal à la fois à la durée du son précédent et au silence précédent : *le troisième son semble plus accentué.*

Groupements des rythmes en nombres réguliers.

Comme elle l'a fait pour le tic-tac de l'horloge, notre imagination pourra assembler *ce rythme* du galop par deux, trois, quatre couples ; donner à chaque son une hauteur différente. Exemple :



414. — Selon que nous avons groupé *DEUX motifs rythmiques*, *éléments rythmiques*, ou simplement *rythmes* (toutes ces expressions sont synonymes); ou *TROIS rythmes* semblables, en *doublant* en quelque sorte la force du premier *accent* de chaque groupe, nous avons constitué des *mesures ordonnées* à deux ou trois temps. (Nous disons *doubler* la force du premier accent, parce qu'à cet *accent* s'ajoute la force du premier temps qui est un temps fort.)

Rythme, motif rythmique, élément rythmique : *expressions synonymes.*

415. — D'une façon générale, ***tout motif rythmique commence* ou *finit par un ACCENT.***

L'accent rythmique (au début ou à la fin d'un rythme) ne doit pas être confondu avec le temps fort, malgré leur coïncidence fréquente.

Ces *accents* n'ont rien de commun avec l'*accentuation* du temps fort; mais, *dans la généralité des cas, ils se confondent ensemble,* s'ajoutant l'un à l'autre. Le temps fort n'est en réalité, cependant, qu'un point d'appui pour la mesure et *ne se déplace jamais.*

Les *accents* rythmiques peuvent au contraire se déplacer, se trouver sur des temps faibles, voire même sur des parties faibles de temps; la *syncope* donne lieu à des rythmes de ce genre, et tout rythme de ce genre, s'il se produit sur la même note répétée, donnera l'impression d'une syncope.

416. — Résumons maintenant ces premières notions :

Résumé des notions précédentes.

Tout groupe de sons successifs séparés par des temps égaux ou inégaux, mais émis dans un ordre déterminé et mesurable, s'appelle *RYTHME (motif rythmique, élément rythmique).*

Trois sons au moins sont nécessaires pour apprécier la nature d'un rythme; un des sons porte un accent : c'est le premier ou plus fréquemment le dernier. (Deux sons ne nous donnent que l'idée de nombre ou de succession.)

Le groupement des rythmes semblables se fait, suivant la force des accents, par mesures de deux ou trois temps. (La respiration normale de l'homme est un bon exemple de rythme à 3 temps, très simple) :



*La succession régulière, en **NOMBRES PAIRS** ou **IMPAIRS**, d'un même motif rythmique, se répétant plusieurs fois avec des intonations semblables ou différentes, a introduit **L'ORDRE DANS LE MOUVEMENT DES SONS**,* condition que nous avons reconnue indispensable pour la perception et la mesure **du rythme.**

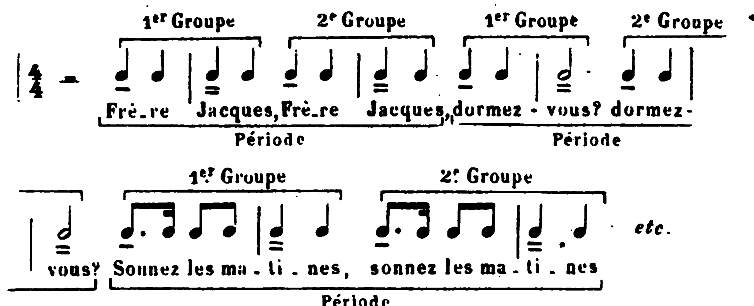
L'accent **a précisé cette mensuration, comme le temps fort a conditionné la mesure**; mais alors que le temps fort est toujours le premier dans une mesure, **l'accent du rythme peut se trouver sur n'importe quelle note du groupe constituant un motif rythmique.**

Cette succession, à des moments régulièrement espacés, des

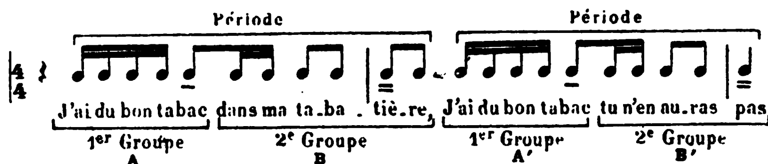
***mêmes motifs rythmiques (sur des sons de hauteur semblable ou différente)* est dite *symétrique*.**

Périodes rythmiques : symétrie périodique.

417. — Il s'en faut cependant que toutes les mélodies aient ce genre de symétrie : la plupart se composent au contraire de successions de *motifs rythmiques différents*, formant ce qu'on appelle des *groupes* ou *PÉRIODES RYTHMIQUES*. Ces groupes se reproduisent le plus souvent avec des intonations diverses ; mais, figurés en valeurs (sans intonations), ils se ressemblent beaucoup et sont fréquemment identiques, *deux par deux*, *trois par trois*, *quatre par quatre*. Ils ont entre eux une *SYMÉTRIE PÉRIODIQUE* (*nombres réguliers*) :



***(groupes symétriques, de même rythme deux fois répété sans interruption)*.**



***(2 groupes composés de motifs rythmiques alternatifs : A + B A' + B')*.**

On peut faire une recherche analogue sur des chansons connues des enfants ; on remarquera que, dans presque toutes ces chansons, les accents rythmiques coïncident avec les temps forts ; nous utiliserons cette particularité un peu plus tard, pour la recherche de la mesure exacte d'une mélodie notable à $\frac{2}{4}$ ou $\frac{4}{4}$; $\frac{3}{4}$ ou $\frac{6}{8}$.

Coïncidences des périodes rythmiques avec les membres de phrases, avec les phrases musicales.

418. — Les périodes rythmiques coïncidant avec les membres de phrase d'une mélodie, le groupement de périodes avec la phrase entière, dans la généralité des cas, on en fera l'observation aux élèves, en leur indiquant simplement l'usage des termes « *phrases* », « *membres de phrase* » et en assimilant ces termes aux termes analogues en usage quand il s'agit de la langue parlée.

419. — D'une façon générale, ***les éléments rythmiques de deux périodes groupées, comprenant un NOMBRE ÉGAL DE MESURES*,**

sont suivis d'un NOMBRE ÉGAL D'ÉLÉMENTS comprenant le même nombre de mesures.

Le repos, terminaison d'une période rythmique, porte toujours **un accent.** *Le repos final est un temps fort.*

Chaque groupe de deux ou trois périodes (ou parfois même chaque période) se termine par un REPOS (temps d'arrêt, silence momentané interrompant la mélodie, ou valeur plus longue) : **ce repos forme ce qu'on appelle une** ***demi-cadence,*** **au repos final étant réservé le nom de** ***cadence : le repos porte toujours l'accent rythmique ; le repos final est un temps fort.***

On bornera là les notions rythmiques pour le cours élémentaire ; elles renferment l'essentiel de ce qu'il faut savoir.

Le rythme **est caractéristique** *d'une mélodie.*

420. — On ajoutera cependant ceci, qui est susceptible d'éveiller la curiosité musicale des enfants et qui, au fond, a une grande importance : ***le rythme est à ce point caractéristique d'une mélodie,*** **qu'en le frappant simplement avec les mains ou une baguette, on reconnaît la mélodie, on la retrouve, même si on l'a oubliée. Si, sur une succession de** ***rythmes périodiquement identiques*** **à ceux d'une mélodie donnée, on compose une autre mélodie, on aura peine à ne pas les confondre : on dira toujours qu'elles se ressemblent.**

Transformation d'une mélodie en une autre très différente, par modification du rythme, la succession et la hauteur des sons restant les mêmes.

421. — Au contraire, si, ***AVEC LA MÊME SUCCESSION DE SONS, dont on aura modifié l'agencement rythmique,*** **on invente plusieurs mélodies, bien que composées de sons ordonnés de façon identique, elle pourront être absolument différentes.**

Par exemple, la transformation suivante de « ***J'ai du bon tabac*** **» ne permet pas de retrouver l'air bien connu de la chanson :**



Après que je leur eus fait connaître cette particularité, j'ai vu plusieurs petits enfants de mon village s'essayer à transformer ainsi les chansons qu'ils connaissent ; c'est au fond l'éveil de la pensée musicale, pensée dont l'usage, contrairement à l'opinion courante, est accessible à plus de gens qu'on ne croit. Il n'y a que sept sons dans la musique : une grande part de l'invention musicale est dans leur agencement rythmique. Bien des mélodies des maîtres, qui sont identiques comme successions de sons, ne se ressemblent aucunement et expriment des ***idées musicales*** souvent fort dissemblables, étant établies sur des rythmes différents.

422. — Exercices : Faire rechercher, dans les chansons connues des enfants (rondes, chants nationaux), les différents groupes rythmiques, les périodes, les phrases et membres de phrase ; la place et la qualité des accents, etc.

Les nuances. — L'expression.

Nuances, expression.

423. — Une mélodie chantée de façon uniforme est peu agréable à entendre.

Quand on chante, on sait déjà accentuer certains sons, leur donner plus de force qu'aux autres.

Cette accentuation ne suffit pas ; une mélodie ne prend tout son relief que par l'*expression*, le *sentiment* avec lequel on la chante. De là des oppositions de *nuances*, mot qu'on emprunte à la terminologie des couleurs. On chante tantôt avec douceur, tantôt avec une intensité plus grande des sons ; on augmente ou on diminue progressivement cette intensité, depuis la plus grande force jusqu'à la plus grande douceur.

Un vocabulaire spécial sert à indiquer ces *nuances*, à préciser le moment où il faut, dans un sens ou dans l'autre, *modifier l'expression* de la mélodie.

Nomenclature des nuances d'expression.

424. — On donnera aux élèves une nomenclature aussi succincte que possible des termes employés à cet effet, en les expliquant et en précisant leur emploi. On fera surtout remarquer que la nuance indiquée est toujours relative au caractère de la mélodie chantée. Tous les *f*, tous les *p* n'ont pas la même intensité et il arrive que le *f* de telle mélodie corresponde au *p* de telle autre et réciproquement. Il y a également des *f* dans la douceur et des *p* dans la force : ils ne peuvent être mesurés rigoureusement.

425. — Pour l'indication des *nuances* on se sert de *mots italiens* : on indique, à l'endroit voulu, sous la portée, la nuance nécessaire par sa lettre initiale :

Chanter	*fort*	s'exprime par le mot	*forte*	que l'on	écrit	***f.***
—	*doux*	—	*piano*	—		***p.***
—	avec une *force mitigée*	—	*mezzo forte*	—		***mf.***
—	*très fort*	—	*fortissimo*	—		***ff.***
—	*très doux*	—	*pianissimo*	—		***pp.***

Les nuances d'expression suivantes s'écrivent en toutes lettres :

Une *nuance* **générale** *de douceur : dolce, dolcissimo (très doux) ;*
— *de force : con forza;*
— *de légèreté : leggiero ;*
— *d'expression : espressivo, espress, con espressione;*
— **d'augmentation progressive de *force* ou de *douceur : crescendo (cresc), decrescendo (decresc).***

Nuances de mouvement.

426. — *Les indications générales de mouvement* s'inscrivent au commencement du morceau de musique; les plus employées sont les suivantes :

Mouvement *lent* (plus ou moins) : ***lento, adagio, andante, andantino.***
— *large* — — ***largo, larghetto.***
— *vif* — — ***prestissimo, presto, allegro, allegretto.***

𝄐 ***point d'orgue, signe d'arrêt* momentané, *non mesuré*, plus ou moins prolongé.**

***A toutes ces indications, on joint fréquemment les expressions suivantes,* qui *étendent* ou *restreignent* le sens des indications générales de nuances ou de mouvements :**

vif	—	*vivace* (ex. *allegro vivace*)
avec feu	—	*con fuoco*
animé	—	*animato*
très	—	*assai*
beaucoup	—	*molto*
à l'aise	—	*comodo*
bien marqué	—	*ben marcato*
à volonté	—	*a piacere, ad libitum*
pas trop	—	*non troppo*
un peu	—	*un poco*
presque	—	*quasi*
en se jouant	—	*scherzando*
maestoso	—	*majestueux*

On trouvera d'ailleurs, de toutes ces expressions, une nomenclature complète dans toutes les *« théories musicales »*.

La liaison (coulé), signe de nuance d'expression.

En même temps que toutes les indications de nuances et de mouvement, on emploie, pour *indiquer que les notes doivent être très soutenues dans un groupe rythmique*, un signe semblable à la liaison ⌒, qu'on appelle ici un « *coulé* » parce que les sons qu'ils soulignent semblent *couler* de l'un à l'autre. Ce signe se place au-dessus ou au-dessous des notes :



Signes des accents.

427. — *Les accents s'indiquent par les signes :*

Accent dont la force va en diminuant >.
Accent dont la force va en augmentant <.

Une augmentation progressive de force pour un fragment mélodique (équivalente au mot *crescendo*) s'indique par un *soufflet* dont la pointe est à gauche : ——

Une diminution progressive de force, par un *soufflet* dont la pointe est à droite : ——

Un *accent brusque* et *violent* par le mot *sforzato*, qu'on écrit *sf* ou *sfz :*

Un *accent renforcé* par le mot *rinforzando*, qu'on écrit *rf*, ou *rfz* ; on remplace souvent *sf* ou *rf* par le signe ∧ placé au-dessus d'une note.

D. C. (*da capo* : depuis la tête, le début) indique un retour au début.

De même, un *tiret* placé au-dessus ou au-dessous d'une note, indique une sorte d'appui *élastique*. On dit que la note est *lourée*.

On expliquera également les signes destinés, en certains cas, à faciliter la lecture : octave 8ᵃ; doubles-barres de reprises ‖: | | :‖; signes de répétition | ⁄ | ⁄⁄ | ⁄⁄ | etc.

On s'en tiendra, pour le cours élémentaire, aux expressions les plus usuelles,

sans charger la mémoire des enfants de notions encombrantes et dont ils n'auraient pas l'application fréquente : le mieux est de leur faire connaître toutes ces expressions à mesure que leur emploi deviendra nécessaire.

Rien ne s'oppose d'ailleurs à ce que les plus courantes de ces expressions soient mises en usage dès le début des études musicales, particulièrement les indications *forte* et *piano*.

Résumé général des notions relatives au rythme.

428. — Résumons maintenant toutes les notions relatives au *rythme* et *insistons sur l'importance de l'ÉGALITÉ DANS LES PROPORTIONS NUMÉRIQUES* (la seule à envisager ici) de la *périodicité rythmique.*

Nous sommes partis de la division de la *durée* en *temps égaux :*

De groupements différents de *temps égaux* nous avons constitué des *mesures.*

De ces mêmes groupements de *temps égaux en durée et en force*, nous avons tiré la notion de *régularité* dans l'émission des sons;

De cette régularité, scandée par des *accents* frappés à *intervalles réguliers*, nous avons tiré la notion du *rythme régulier*, composé de sons séparés par des silences égaux, *avec un accent sur le premier ou sur le dernier son.*

Du groupement de sons séparés par des silences *inégaux en durée* (ou, en cas de *sons prolongés*, de sons *inégaux en durée*) se répétant à intervalles réguliers *après un accent*, nous avons tiré la notion de *rythmes différenciés;*

Tous ces groupements de quelques sons ainsi groupés ont été dénommés *motifs rythmiques* ou *éléments rythmiques ;*

D'un *ensemble d'éléments rythmiques* semblables ou différents nous avons tiré la notion de *période rythmique*, correspondant à un groupement de 2 ou 4 mesures (quelquefois 3 mesures);

D'un *ensemble de deux* (quelquefois trois) *périodes rythmiques de même nombre de mesures* nous avons tiré la notion d'un *membre de phrase musicale*;

De la *réunion de deux* (quelquefois trois ou quatre) *membres de phrase musicale*, nous avons tiré la notion de la *phrase musicale* qui aboutit à un *arrêt* donnant un sentiment de *repos* plus ou moins complet, ou, comme on dit, à une *cadence sur un temps fort.*

Recherche, par le **rythme**, *de la mensuration exacte d'une mélodie, et du temps sur lequel elle commence.*

429. — De l'ensemble de ces notions nous pouvons tirer des conclusions pratiques, qui nous permettront :

1° D'attribuer à une mélodie la mesure exacte qui lui convient : $\frac{2}{4}$ ou $\frac{4}{4}$; $\frac{3}{4}$ ou $\frac{6}{4}$; $\frac{3}{8}$ ou $\frac{6}{8}$ (ce que nous avions déjà appris en partie pour les mesures à 4 temps, en prenant considération de l'*accentuation plus ou moins forte* de certaines syllabes) ;

2° De reconnaître, quand une mélodie ne commence pas sur le premier temps, sur quel temps ou sur quelle fraction de temps elle commence.

A cet effet on procédera, comme on l'a fait déjà pour les groupements des valeurs à 2 ou 4 temps, à $\frac{3}{8}$ ou $\frac{6}{8}$ (tit. XVIII et XXIX), en recherchant la place des accents dans des chants avec paroles. Les enfants étant déjà quelque peu familiarisés avec cet exercice, on les habituera à choisir pour la notation d'une mélodie, les figures de notes les mieux appropriées au *caractère rythmique* de cette mélodie 𝅗𝅥 ou ♩., ♩ ou ♪., ($\frac{2}{2}$ ou $\frac{2}{4}$; $\frac{3}{4}$ ou $\frac{3}{8}$), etc.

430. — Étant donné, par exemple, l'air de « *J'ai du bon tabac* », ou tel autre de même genre, on le fera noter par un élève, au tableau, ou, au besoin, le maître le notera lui-même de la façon suivante, *sans paroles, après l'avoir fait toutefois chanter avec son mouvement normal:*



Cette notation donne-t-elle satisfaction à l'œil, au point de vue de la concordance du *mouvement réel* de la mélodie avec la notation choisie? Cette notation est-elle bien celle qui convient? Ne pourrait-on en trouver une autre qui donnât mieux l'image du mouvement réel? qui n'obligeât pas à chanter *lourdement* cette chanson *légère* ?

Après recherche, et au bout de très peu d'instants, les enfants proposeront la notation, proportionnelle à la précédente, en croches et en doubles croches, qui figure mieux la *vivacité* et la *légèreté* de la mélodie.

431. — Dès lors, on hésitera sur la mesure à appliquer à la nouvelle notation. Le chiffrage sera-t-il $\frac{2}{8}$ ou encore $\frac{2}{4}$, par réunion de deux des mesures de la version primitive, transcrite à $\frac{2}{8}$?

1°)



2°)



On décidera pour la mesure à $\frac{2}{4}$, la mesure à $\frac{2}{8}$, par une battue trop rapprochée des temps, alourdissant la diction ; de plus, *raison déterminante*, la mensuration à $\frac{2}{8}$ introduit des *frappés* (*temps forts*) (accents rythmiques qui coïncident avec le premier temps) sur des sons qui manifestement ne portent pas d'accent.

432. — Mais notre disposition à $\frac{2}{4}$ est elle bien exacte? Oublions les

paroles, qui nous ont jusqu'ici guidés pour trouver, *par leur accentuation*, la place exacte des temps forts. Cherchons cette place uniquement dans les éléments que nous fournit la *mélodie seule* :

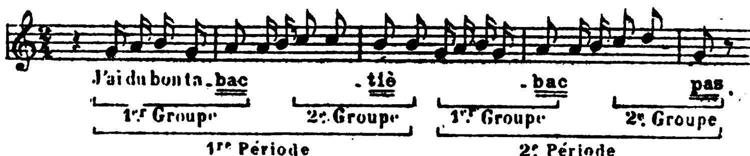
Recherche des temps forts par le rythme, les accents et la note finale toujours accentuée (temps fort).

Chantons cette mélodie, *en la rythmant bien*, sur la syllabe *la* : sur quels sons donnons-nous l'appui? Allons tout droit au dernier *son*. Nous reconnaîtrons de suite, en le chantant à plusieurs reprises avec tout le groupe rythmique qui le précède, qu'il est *appuyé, accentué* plus fortement que les précédents. D'ailleurs *cet accent est normal* : quand on cesse de marcher, qu'on s'arrête, on *appuie* le *pied*, on ne le relève pas. Le pied termine la marche, si l'on peut dire, sur un *temps fort*.



433. — Sans s'arrêter aux exceptions apparentes et qui sont fréquentes, le maître donnera comme *principe absolu* que toute *mélodie, toute phrase mélodique* finit sur *temps fort*, sur *un premier temps*, et n'indiquera comme exemples que des mélodies finissant ainsi (*sans appogiature finale*).

Notre air doit donc finir sur un premier temps, ce qui nous oblige à avancer *vers la droite toutes nos barres de mesure* de l'espace d'une demi-mesure, et par conséquent à ajouter une barre de mesure après le premier groupe de 4 double-croches qui commence la mélodie, en faisant précéder ce groupe d'un *soupir* pour remplacer le premier temps.



Remarquons que, cette fois, les premiers temps coïncident avec les *accents* des paroles, les périodes rythmiques finissent sur des accents plus *forts* que les autres premiers temps, et la fin de la phrase tombe bien sur un *accent très appuyé*.

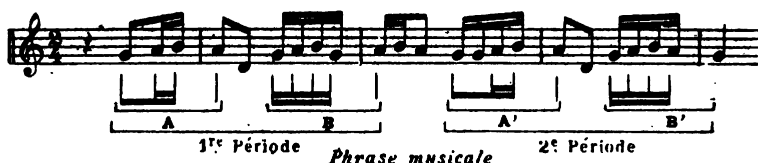
Figuration en valeurs rythmiques d'une mélodie donnée.

434. — On fera observer, sans entrer dans des détails inutiles, que les *groupes rythmiques* de cette mélodie sont rendus plus apparents si on les dégage de certaines notes, qu'on peut supprimer, pour cette analyse, sans altérer le sens de la mélodie :



Le caractère *symétrique* des groupes rythmiques ressort mieux ainsi et l'impression d'*équilibre* de la mélodie devient très vive.

On peut refaire cette démonstration sur une autre mélodie :



On remarque là aussi des notes supprimées, dont l'omission laisse à la mélodie son caractère rythmique spécial et n'empêche pas de la reconnaître à première audition.

Les enfants devront être exercés progressivement à dégager ainsi les éléments rythmiques des diverses mélodies qu'on leur fera chanter.

*L'ensemble d'une mélodie, **quand elle est bien mesurée**, donne une parfaite impression **d'équilibre**.*

435. — *De même que la progression suivie, depuis le début de cet enseignement, a tendu à développer chez l'enfant le SENS TONAL, en créant en quelque sorte chez lui le désir de la tonique, de même les exercices RYTHMIQUES devront être organisés de façon à faire naître la sensation* et, par suite, *le BESOIN, le DÉSIR de la PÉRIODICITÉ DES RYTHMES ANALOGUES, non pas sous la forme unique de la répétition immédiate de courts MOTIFS RYTHMIQUES IDENTIQUES*, mais *PAR LE RETOUR PÉRIODIQUE de groupes RYTHMIQUES ÉQUIVALENTS, aboutissant, après une durée sensiblement égale, à des repos et donnant ainsi une parfaite impression d'ÉQUILIBRE.*

436. — On commencera néanmoins par des successions de *MOTIFS RYTHMIQUES* identiques, pour arriver progressivement à des oppositions de *rythmes différents*, mais de *nombre équivalent.*

Choisir des mélodies à ryhtmes très francs et très réguliers.

C'est pourquoi on ne devra faire usage que de mélodies à *rythmes francs* et de mensuration très régulière : on s'abstiendra donc de faire chanter toute mélodie dont la contexture rythmique serait vague et indécise, comme il arrive trop souvent dans les recueils basés sur des chants populaires ou soi-disant tels, le plus souvent mal transcrits, tant au point de vue tonal qu'au point de vue rythmique.

Si l'on ne veut pas dérouter les enfants, il est nécessaire de ne leur faire connaître que des mélodies *bien tonales* et de *rythmes très facilement discernables.* Agir autrement, même sous le vain prétexte de moderniser cet enseignement, c'est aller contre la fin qu'on se propose : *l'éducation musicale de l'oreille, sens de la tonalité, sens du rythme.*

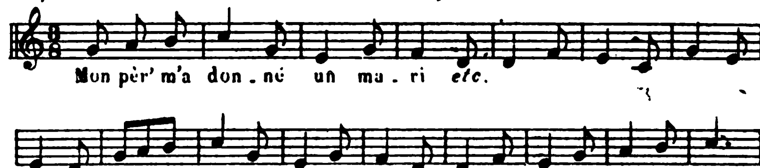
Extension des analyses précédentes aux mesures à 3 temps et aux mesures composées.

437. — On opérera, pour les mesures à 3 temps et les groupements ternaires des temps, de la même façon que pour les mesures à 2 et 4 temps et les groupements binaires et quaternaires des temps : recherche des *accents*, après rappel du principe que *la note finale doit tomber sur un temps fort.* On tiendra compte du *mouvement* de la mélodie, en se rappelant que, pour un *mouvement ternaire LENT*, on a rarement avantage à réunir les mesures à 3 temps en groupes de deux, de trois ou de quatre. Les exceptions possibles ne seront pas envisagées dans des cours élémentaires. Mais, pour les mouvements

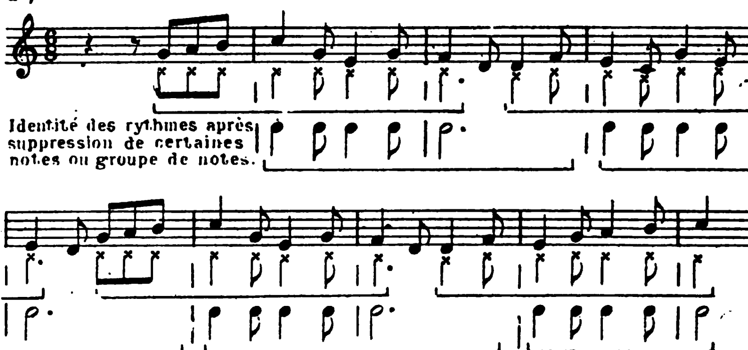
vifs, on fera toujours rechercher si, *le premier groupe ternaire aboutissant à un accent, sans paraître commencer par un accent,* on n'a pas avantage à mesurer la mélodie en $\frac{6}{8}$ plutôt qu'en $\frac{3}{8}$ ou en $\frac{3}{4}$.

Ex :

1°)



2°)



Des tableaux de ce genre frappent beaucoup les enfants, font travailler leur imagination et les portent à faire des recherches analogues qui les intéressent très vivement :

438. — Jusqu'ici, nos analyses n'ont porté que sur des mélodies commençant franchement sur un temps, faible ou fort.

Recherche du temps sur lequel commence la mélodie (temps ou fraction de temps).

Beaucoup de mélodies commencent sur une FRACTION DE TEMPS, que ce temps soit fort ou faible.

L'analyse rythmique de ces mélodies se fera d'abord à l'aide des paroles, en partant, comme on l'a fait précédemment, de chansons connues des enfants.

On partira d'une chanson telle que celle-ci :

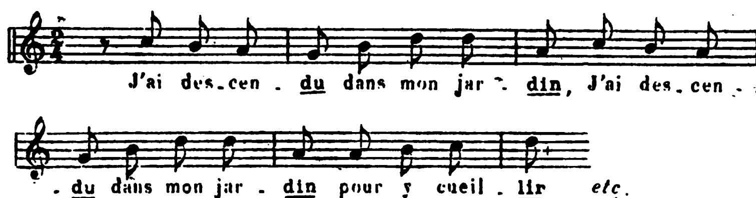


Laissant la mélodie de côté, on prononcera les paroles avec la cadence qu'elles ont dans le chant : au premier accent rencontré sur **FI lles**, on reviendra au commencement sans interruption, en comptant sur ses doigts des temps égaux à partir de la syllabe FI



dès la seconde répétition, les enfants auront trouvé que la mélodie commence sur le *second temps* d'une mesure à 4 temps; et que, en resserrant la notation dans une mesure à $\frac{2}{4}$, la mélodie commencera sur la seconde moitié du premier temps.

439. — Autre exemple, à $\frac{2}{4}$, cette fois :



Ici, nous marquerons chaque syllabe sur un doigt à partir de l'accent frappé sur *du* et nous répéterons :



Les enfants trouveront de suite que la mélodie commence sur la deuxième moitié du premier temps d'une mesure à $\frac{2}{4}$, la mélodie ayant été chantée avec une battue à 2 temps.

Chaque fois, par la recherche du temps final, on confirmera l'exactitude de la solution trouvée.

On opérera de même sur des mesures à 3 temps et à $\frac{6}{8}$, avec des mélodies commençant sur des fractions de temps.

Quand les enfants seront suffisamment entraînés à cet exercice, on opérera sur des mélodies sans paroles, en se guidant sur les *repos* qui portent toujours *accent*, et sur la *note finale*, qui tombe sur un *premier temps*.

440. — D'une façon générale, les fragments mélodiques qui peuvent se figurer rythmiquement de la façon suivante, rentrent dans l'une *Notation et mensuration de quelques fi-*

gures rythmiques d'emploi fréquent.

des mensurations indiquées ci-dessous, quand ils sont entendus au début d'une mélodie :

Les rythmes ci-dessous .... s'écrivent généralement :

Les successions rythmiques assez vives :

se reproduisant régulièrement ou alternant ainsi :

doivent être groupées en $\frac{6}{4}$ ou $\frac{6}{8}$:

Quand le groupe de valeurs brèves précède la valeur longue, c'est généralement l'indice que la mélodie commence sur le deuxième temps d'un $\frac{6}{4}$ ou d'un $\frac{6}{8}$:

441. — Quand les élèves seront suffisamment exercés sur ces questions de rythme, on pourra envisager les cas plus rares où un changement de mesure se produit momentanément dans le cours d'une mélodie.

Bien que la pratique de cet exercice ne soit pas à envisager dans un cours élémentaire, il se peut que, dans de certaines circonstances, on ait à signaler cette éventualité. Dans ce cas encore, il faudra partir de l'analyse de la parole associée au chant et rechercher la variabilité de la mesure dans l'accentuation de certaines syllabes. On en trouvera des exemples dans quelques rondes enfantines, par exemple dans la ronde bien connue : *Nous n'irons plus au bois*, où se succèdent des groupes rythmiques, mesurés alternativement à *quatre, trois, deux* temps.

442. — Ici, à cause même de la succession de mesures différentes,

Changement de mesure (de rythme) au cours d'une mélodie.

et, afin de bien s'assurer de la place exacte des accents, on recherchera d'abord ces *accents* dans les paroles préalablement inscrites au tableau ; on mettra les barres de mesures à la place déterminée par les accents *forts* considérés comme des premiers temps, et le nombre de syllabes séparant ces premiers temps, syllabes accompagnées de leur figure proportionnelle de durée, indiquera le nombre de temps et par conséquent la nature de chaque mesure.

Voici, figurée ci-dessous, la disposition de cette analyse rythmique :

(*Les brèves sont représentées ici, comme on l'a fait précédemment, par ⌣ : les demi-brèves par ⌣̸ et les longues (noires) par —.*)

1°) Nous n'i.rons plus au bois les lauriers sont cou . pés La bel . le

que voi . là i . ra les ra . mas . ser Entrez dans la dan . se, Voy.ez

comme on dan . se, Chan . tez, dan . sez, Em.brassez cell' que vous voudrez

(*La représentation des valeurs n'est ici qu'une indication anticipée. On ne l'écrira qu'après repérage des accents et des valeurs longues.*)

443. — La recherche des valeurs, pour leur groupement en figures de durée, sera faite mesure par mesure, en comptant les temps sur les doigts de la main gauche ; exemple :

1 temps 1 temps id id | id id id id | id id

Nous n'irons plus au | bois nous n'irons plus au | bois nous n'irons plus au | bois nous n'irons

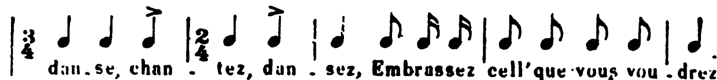
Les temps une fois repérés, on aura trouvé que la mélodie commence sur la moitié du premier temps d'une mesure à 4 temps, donc par un demi-soupir ; on continuera ainsi de mesure en mesure, et l'on terminera par la notation, inscrite au-dessous des paroles préalablement groupées en mesures :

2°) 4/4 | Nous n'i . rons plus au | bois les lau.riers sont cou . |

| . pés la bel.le que voi . | là i . ra les ra . mas . | 3/4 ser Entrez dans la |



Cette notation rythmique et la mensuration qui en découle sont celles que les enfants leur attribuent par l'accentuation qu'ils donnent à la première syllabe des mots : DANsez, CHANtez; mais une autre mensuration serait possible, peut-être celle qui est indiquée ci-dessous. Je préfère pour ma part celle que m'ont donnée les enfants.



3° On fera observer que la mélodie gagne à ce que des silences soient intercalés en certains endroits; on les recherchera et on notera finalement la mélodie, après en avoir fait trouver les notes constitutives :



Chaque changement de mesure détermine un nouveau groupement rythmique, mais n'altère pas la symétrie rythmique ou périodique, c'est-à-dire l'équilibre de la mélodie.

444. — On fera remarquer la succession des motifs rythmiques, leur groupement symétrique : quatre mesures à 4 temps sur ce rythme : , puis une alternance de mesures à trois, quatre, deux et trois temps.

On signalera que, bien qu'on compte sur les doigts à partir de l'accord du premier temps, le motif rythmique commence en réalité sur la croche qui marque la moitié de ce premier temps, pour se terminer sur le premier temps de la mesure suivante (*temps fort*).

On continuera ainsi pour chaque groupe d'éléments rythmiques, en contrôlant chaque fois la place de l'*accent*, et en notant qu'*il coïncide bien avec le temps final de chaque groupe de motifs rythmiques* (période rythmique).

445. — On remarquera ainsi que la mélodie se compose d'une seule phrase divisée elle-même en quatre membres de phrase, qui, *bien que de nombre rythmique inégal*, donnent par leur réunion une impression parfaite d'équilibre, ce qui est la condition essentielle de tout rythme et de toute mélodie.

La solution de ces petits problèmes rythmiques intéresse vivement les enfants, et, je le répète, contribue grandement au développement du sentiment musical : c'est pourquoi, lorsque les études seront suffisamment avancées, on pratiquera fréquemment ce genre d'exercices, en se servant, en dernier lieu, de mélodies *sans paroles*. On aura soin de ne pas rechercher, dans les chants écrits avec des mesures diverses, les trop grandes accumulations de valeurs différentes, et on se bornera à des *rythmes faciles à discerner* et, *surtout, très franchement établis*.

Le triolet.

446. — **C'est au cours des notions sur le rythme qu'on abordera l'étude du *TRIOLET, division momentanée des temps en TROIS parties égales au cours de mesures où le temps est divisé normalement en DEUX ou en QUATRE parties égales.***

Le triolet s'indique par un 3 inscrit au-dessus ou au-dessous du groupe de notes qui le figurent ♪♪♪ (3) ou (3) ♪♪♪, avec ou sans tiret.

La pratique seule des figures rythmiques créées par l'intervention du *triolet* en facilitera la lecture courante. Des exercices appropriés seront chantés à cet effet ; toutefois, on les fera tout au moins au début, précéder d'une lecture rythmique, ou même de la représentation rythmique de ces groupes par des coups frappés avec les mains, de façon à bien graver dans la mémoire les *oppositions rythmiques* dues à l'alternance de temps binaires et ternaires ou *vice versa*.

Équilibre général d'un morceau de musique dû à l'équilibre de chacune de ses parties.

447. — **Si maintenant l'on veut résumer tout ce qui a été dit dans ce chapitre, on pourra affirmer d'une façon très générale que :**

Dans tout morceau de musique, il y a un ÉQUILIBRE dû à une PROPORTION NUMÉRIQUE RÉGULIÈRE de toutes les parties ;

les PHRASES font ÉQUILIBRE aux PHRASES ; elles se divisent en PORTIONS RÉGULIÈRES équilibrées numériquement : ce sont les MEMBRES DE PHRASE ;

les MEMBRES DE PHRASE à leur tour se divisent en PÉRIODES numériquement régulières ;

les PÉRIODES enfin se divisent en MOTIFS RYTHMIQUES de même nombre ;

chaque fragment de la phrase est ainsi équilibré par un autre fragment qui lui correspond, et le tout obéit à un RYTHME GÉNÉRAL BIEN ÉQUILIBRÉ, de proportions numériques régulières, parce que chacune des parties obéit également à des RYTHMES BIEN ÉQUILIBRÉS, c'est-à-dire de PROPORTIONS NUMÉRIQUES RÉGULIÈRES.

Les nuances et l'expression obéissent aux mêmes nécessités.



Sommaire-Résumé de la 17e Leçon

(TITRE XXXI)

Continuation des exercices précédents.

XXXI

La gamme mineure. Les modes majeur et mineur.

Une mélodie majeure transposée en mineur donne des impressions différentes. Recherche de la cause de ces différences.

Recherche de la gamme mineure en partant de la gamme majeure homonyme ; les intervalles semblables et différents dans les deux gammes.

La seconde augmentée (septième diminuée) caractéristique du mode mineur : explication du sens des termes : **mode mineur, mode majeur.**

Mode de succession des intervalles dans la série mineure.

Les intervalles diminués et augmentés et leurs renversements.

Comment on doit pratiquer les premiers exercices destinés à donner une notion complète du mode mineur.

Modifications possibles dans la série mineure ; la gamme mineure participe en réalité du **genre diatonique** et du **genre chromatique** ; explication de ces termes.

Comment, à l'audition, on reconnaît le mode mineur; comment, en cas de doute, on le différencie du majeur.

Rôle de la tierce majeure commune mélodiquement à deux gammes, mode majeur, mode mineur.
(I. II. III.) (III. IV. V.)

Les gammes ou tons relatifs majeurs et mineurs. Armure commune aux deux gammes relatives. Altération de la sensible.

Rôle tonal de la quarte augmentée IV-VII, identique dans les deux modes.



TITRE XXXI :

QUESTION : La série (gamme) mineure. — Les modes : majeur et mineur. — Les intervalles de la gamme mineure.

Une mélodie majeure transposée en mineur donne des impressions différentes.

448. — Faire chanter en *Sol* maj., par exemple, la chanson suivante:

1° En intonation chiffrée ;
2° Avec le nom des notes ;



Puis, *dans le même ton apparent de Sol*, faire entendre la même mélodie, une tierce mineure plus bas, en changeant la clef, et en chantant successivement en intonation chiffrée puis avec le nom des notes :

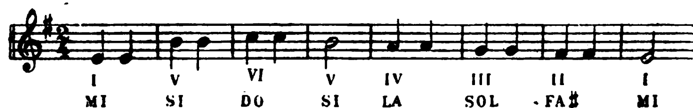


Recherche des différences du mineur avec le majeur.

Le caractère de la mélodie est-il modifié par cette transposition? La seconde version est-elle semblable à la première? N'est-on pas gêné par ce repos sur une note à laquelle on attribue la fonction de VIe degré? Cette note, sur laquelle s'appuie la mélodie, n'aurait-elle pas plutôt le caractère d'une *tonique*, d'un premier degré?

Après quelques hésitations, des réponses correctes seront données à ces diverses questions.

449. — Supposons donc que nous chantions cette mélodie (2e version) non plus VI, III, IV, mais en conservant aux sons leur intonation rapportée au diapason et par conséquent leur *nom propre :*



Mi sera devenu *tonique*, au lieu d'être, comme dans les versions précédentes, considéré comme un VIe degré.

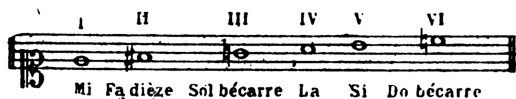
A quelle gamme la mélodie ainsi chiffrée peut elle appartenir? A

une gamme de MI. Chantons la gamme de MI majeur, en joignant le mot *dièze* au nom des notes qui sont diézées.



Recherche de la gamme mineure en partant d'une gamme majeure homonyme.

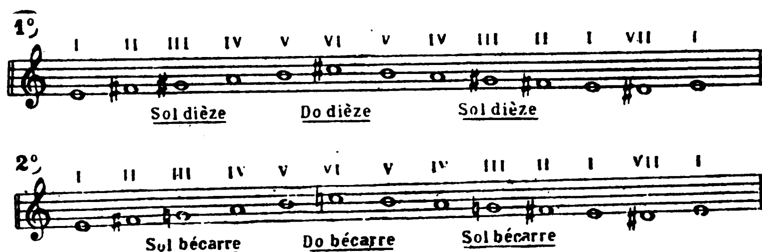
450. — Si nous mettons en ordre conjoint notre mélodie, en partant de MI, ce qui est facile, puisque nous n'avons qu'à remonter depuis la dernière note pour retrouver cet ordre, elle nous donnera la suite de sons suivants, au nombre de *six* (les six premiers sons conjoints) :



Il nous manque la note sensible (7e degré) : redescendons la gamme depuis DO♮ et faisons entendre cette note sensible qui, nous le savons, doit se trouver à un *demi-ton* au-dessous de la tonique (nous venons de la chanter tout à l'heure, RÉ♯, dans la gamme majeure de MI).



Nous avons là les sept sons nécessaires pour constituer une gamme. Est-ce une gamme majeure de MI? Non, n'est-ce pas; il suffit de chanter successivement cette même série ascendante et descendante en MI *majeur* et avec notre nouvelle version pour *entendre* la différence des deux séries :



Les intervalles semblables et différents des deux modes.

451. — Quelles ressemblances pouvons-nous constater? quelles différences?

Dans ces deux séries, toutes es notes sont communes, à l'exception de SOL (IIIe *DEGRÉ, MÉDIANTE*) et de *DO* (VIe *DEGRÉ, SUS-DOMINANTE*)

Il y a donc, entre la tonique et les autres degrés de ces deux

séries, les mêmes intervalles, à l'exception des intervalles *I-III* et *I-VI*, *MAJEURS dans la première série, MINEURS dans la seconde série.*

Du fait que l'intervalle I-III est MINEUR, on dit que la gamme est MINEURE; *de même la gamme majeure a été caractérisée par ce fait que l'intervalle I-III est majeur.*

La tierce **I-III mineure** *dans la* **gamme mineure.**

Ce que nous venons de faire avec MI, pris comme tonique, nous pouvons le répéter exactement avec toute autre note prise comme tonique : l'effet sera identique dans tous les cas.

Une gamme quelconque peut donc être *majeure* ou *mineure* selon que son IIIᵉ degré (*médiante*) forme avec la tonique (Iᵉʳ degré) une *tierce MAJEURE* ou une *tierce MINEURE.*

452. — Cette modification du IIIᵉ et du VIᵉ degré, dans la gamme *mineure*, entraîne nécessairement des modifications dans l'ordre des tons et des demi-tons de cette gamme, si on compare cet ordre avec celui que nous connaissons dans la gamme majeure :

Place des tons et des demi-tons.

de I à II un ton
de II à III un demi-ton (*dans la gamme majeure :* de II à III, un ton)
de III à IV un ton (*dans la gamme majeure :* de III à IV, un demi-ton)
de IV à V un ton
de V à VI un demi-ton (*dans la gamme majeure :* de V à VI, un ton)

Sans aller plus loin, rappelons que nous avons constaté tout à l'heure qu'entre VII et VIII, dans la gamme mineure, il y a le même demi-ton qu'entre VII et VIII dans la gamme majeure.

453. — D'autre part, nous venons de constater que l'intervalle I-VI est *plus petit d'un demi-ton chromatique* dans la gamme mineure, que l'intervalle I-VI de la gamme majeure : si VII se trouve, dans les deux gammes, dans un rapport identique avec I (7ᵐᵉ majeure), l'intervalle VI-VII de la gamme mineure est donc *augmenté* d'un *demi-ton chromatique* par rapport à l'intervalle VI-VII de la gamme majeure; cet intervalle, dans la gamme majeure, forme une *seconde majeure :* on dit que **dans la gamme mineure, l'intervalle VI-VII forme une *seconde AUGMENTÉE*** (*sous-entendu : D'UN DEMI-TON chromatique*).

Intervalles diminués et augmentés : leurs renversements.

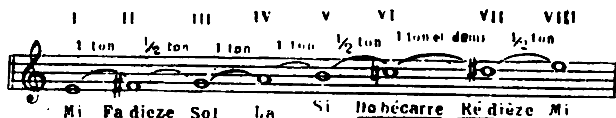
On peut rappeler à ce sujet que tout *intervalle MAJEUR ainsi augmenté* est dit *INTERVALLE AUGMENTÉ.*

On montrera que le renversement d'un intervalle augmenté est un intervalle diminué, et *vice versa.*

Tout *intervalle MINEUR ainsi diminué* est dit *INTERVALLE DIMINUÉ.*

En écrivant la série ascendante des sept sons de la *gamme mineure* nous figurerons cette seconde augmentée qui résulte de l'abaissement

du VIe degré, par un ♮, et nous le comparerons au VIe degré de la gamme majeure correspondante :



La seconde augmentée **caractéristique** *du* **mineur** *: explication du sens des termes :* **mode mineur, mode majeur.**

454. — Le *mode* de succession des intervalles de la gamme mineure étant différent du *mode* de succession de la gamme majeure, on dit que ce *mode* est *mineur ;* par opposition, pour la gamme majeure, on dit que le *mode* est majeur.

LA CARACTÉRISTIQUE DE LA GAMME MINEURE **est la *SECONDE AUGMENTÉE* VI-VII.**

LA CARACTÉRISTIQUE DU MODE MINEUR **est la TIERCE I-III qui est mineure, ainsi que la TIERCE IV-VI.**

Suivant le .*mode* de succession des intervalles, une mélodie appartient au *mode* majeur ou au *mode* mineur.

455. — On fera répéter, à plusieurs reprises, la nomenclature des tons et demi-tons qui se succèdent dans la gamme diatonique mineure :

de I	à II	——	*un ton,*
de II	à III	——	*un demi-ton,*
de III	à IV	——	*un ton,*
de IV	à V	——	*un ton,*
de V	à VI	——	*un demi-ton,*
de VI	à VII	——	*un ton et demi,*
de VII	à VIII	——	*un demi-ton.*

Si on compare les deux gammes *majeure* et *mineure*, au point de vue du nombre de *demi-tons* que l'une et l'autre contiennent, on voit que ce nombre est le même, mais que la *succession des demi-tons est différente :* dans la *gamme mineure*, on entend *trois demi-tons*, à cause de l'abaissement du VIe degré, rapproché du Ve degré justement de la distance d'un *demi-ton*.

Premiers exercices sur le mode mineur : comment on doit les pratiquer pour acquérir la notion complète du mode.

456. — Après avoir fait quelques exercices d'intonation, en chantant des séries mineures et en insistant sur l'intervalle VI-VII (*seconde augmentée*), on fera remarquer la difficulté d'intonation de cet intervalle.

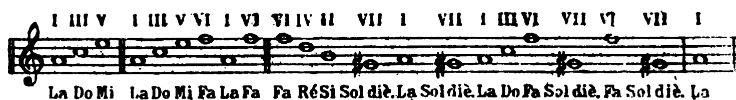
Puis on le renversera, en faisant toujours suivre de la tonique la note inférieure de la *septième* (*VIIe degré, note sensible*). On s'efforcera d'amener progressivement les enfants à *penser cette tonique* en donnant l'intonation de la 7me diminuée.

On arrivera à ce résultat en procédant de la manière suivante : chanter I ; monter à VI par l'*accord parfait mineur* I-III-V ; redescendre à VII par tierces mineures successives.

L'exercice sera fait sur la portée : les signes accidentels seront nommés à la suite de la note ; on prononcera toujours *Sol dièze*, par

exemple, comme il a été recommandé de le faire pour l'étude de la gamme chromatique.

L'exercice présentera sur la portée la forme suivante :



457. — On fera remarquer, au cours de cet exercice, que **le *mode* mineur est reconnaissable d'abord par sa *seconde augmentée* (ou 7me diminuée) qui en est l'intervalle *caractéristique***; ensuite par ce fait que **la médiante (III) forme avec la tonique (I) une *tierce mineure*.**

Les *accords parfaits* placés sur les Ier et IVe degrés sont *mineurs* dans le *mode mineur*, alors qu'ils sont *majeurs* dans le *mode majeur*.

458. — La seconde augmentée étant d'une intonation très difficile on l'emploie peu souvent ; au lieu de chanter, par exemple : *Modifications possibles dans la série mineure.*



on remonte le VIe degré d'un demi-ton chromatique ; il redevient semblable au VIe degré de la gamme majeure.



En redescendant, pour montrer que la forme mélodique



est désagréable à entendre, à cause de l'effet produit par le rapprochement du DO ♮ (médiante) avec le FA ♯ et le SOL ♯, on frappera les intervalles harmoniques

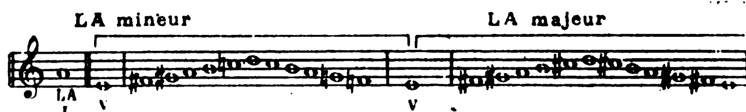


sur l'harmonium, et on en fera constater à plusieurs reprises le caractère *dissonant*, la dureté sonore. C'est pour cette raison que, en descendant, on chante la *série* en baissant VII et VI d'un demi-ton chromatique, de

façon à avoir les impressions plus douces à l'oreille que donnent les successions suivantes, qu'on répétera à plusieurs reprises :



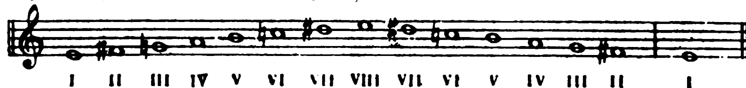
459. — On fera ensuite l'exercice suivant, propre à bien établir, en les rapprochant, les différences essentielles des deux séries majeure et mineure, et à les graver dans la mémoire :



en variant les toniques et en joignant au nom de la note l'appellation du signe d'altération, chaque fois que cela sera nécessité par la tonalité de la gamme choisie.

Ces notions une fois bien comprises et retenues, on chantera la série mineure complète, ascendante et descendante, avec ces deux intonations :

1°) Gammes de MI mineur



2°)



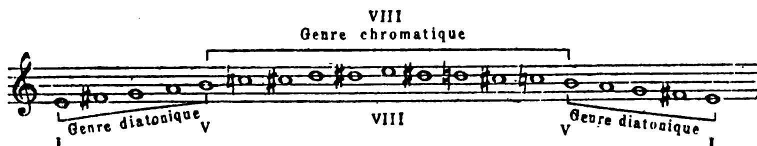
Chaque forme de la gamme ainsi présentée sera répétée alternativement en intonation chiffrée puis avec les noms des notes (variables selon la tonique choisie) *et toujours suivis de l'appellation des signes accidentels.*

La gamme mineure participe du **genre diatonique** *et du* **genre chromatique.** *Explication de ces termes.*

460. — On fera remarquer que si l'on réunit ces deux séries en une seule, on obtient une gamme mixte qui appartient de I à V au *genre diatonique,* de V à VIII au *genre chromatique.* (On expliquera que l'on qualifie par le mot *genre,* la succession diatonique et la succession chromatique, prises dans leur sens le plus général, en dehors de toute idée de gamme, mais simplement pour exprimer qu'une mélodie peut renfermer des sons appartenant tantôt à l'une, tantôt à l'autre des séries diatonique ou chromatique.)

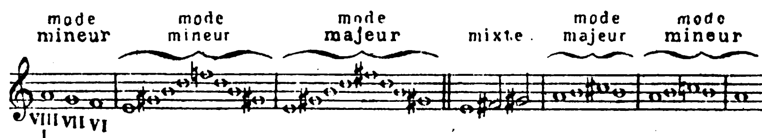
La gamme mineure, ou plutôt le *mode* mineur participe donc du diatonique et du chromatique ; on peut représenter la série mineure sous cette

forme qui renferme tous les sons susceptibles d'être entendus dans une mélodie appartenant au mode mineur.



Toutes ces variétés possibles dans la série des sons du mode mineur n'empêchent pas que la *caractéristique réelle* du mode mineur ne *soit la seconde augmentée* (ou mieux, son renversement : *la 7e diminuée*).

En dehors des exercices précédents, on pratiquera avec fruit l'exercice en alternant l'intonation chiffrée avec le nom des notes et des signes accidentels.

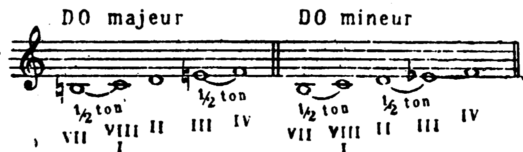


Les mêmes exercices seront repris, le maître les frappant cette fois à l'harmonium et les élèves indiquant le *mode*.

461. — **On reconnaît à l'audition qu'une mélodie appartient *au mode mineur* quand les sons qui la constituent, ordonnés par mouvements conjoints, présentent l'ordre de succession des tons et démi-tons particuliers à la gamme mineure.** *Comment on reconnaît à l'audition le mode mineur.*

La présence d'une *septième diminuée* ou d'une *seconde augmentée* dans une mélodie suffit à elle seule à caractériser le *mode mineur*.

La *quinte diminuée* (VII-IV *en montant par degrés conjoints*), suffit aussi à caractériser le *mode* (*en même temps que la tonalité*) d'une mélodie. Elle diffère en effet de la quinte diminuée VII-IV du mode majeur par la succession des tons qui la composent ; exemple :

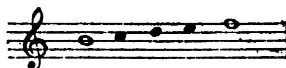


On peut aussi considérer comme *caractéristique* du *mode mineur* la *quarte diminuée* que l'on entend, dans la gamme mineure, en descendant du IIIe degré au VIIe.

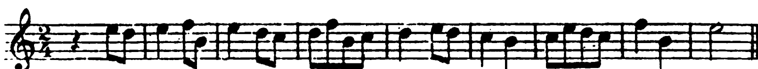
462. — La confusion, ou tout au moins le doute, peut quelquefois s'établir sur le mode d'une mélodie qui ne contient que les six premiers degrés d'une gamme mineure (on pourrait hésiter avec l'attribution VI-IV d'une gamme majeure). Dans ce cas, *le repos* ou *l'appui fréquent* sur la note supposée I (mineur) ou VI (majeur), suffit pour faire l'attribution de la mélodie au mode mineur. *Comment, en cas de doute, différencier les deux modes.*

Si la mélodie ne renferme que les sons compris, en montant, entre II et VI (quinte diminuée) du mode mineur, on reconnaîtra que cette quinte diminuée n'est pas VII-IV du mode majeur, à ce fait que les deux notes extrêmes n'ont pas la marche qu'elles présentent habituellement dans le mode majeur, où VII monte à I et IV descend à III.

Si l'on voit, par exemple, dans la quinte diminuée



les notes extrêmes se porter sur d'autres degrés que les degrés accoutumés et la mélodie y faire repos, par exemple



toutes ces formes mélodiques indiqueront incontestablement que la tonalité est LA mineur et non DO majeur : la quinte diminuée SI-FA doit être interprétée II-VI et non VII-IV.

Ces notions sont importantes pour la formation de l'oreille ; au cours de la deuxième année déjà, les enfants seront à même de les assimiler sans peine.

Rôle de la tierce majeure commune (I-II-III mode majeur) (III-IV-V mode mineur) dans la relativité de deux gammes.

463. — Sans insister sur les fonctions modales et tonales des divers intervalles qu'on peut former en séries conjointes communes aux deux modes, on signalera simplement que chaque tierce majeure I-II-III du mode majeur se retrouve mélodiquement comme succession III-IV-V dans une *tonalité mineure* (voir tit. XXVII).

Les tonalités (ou gammes) qui ont ainsi une même *tierce majeure commune* (éntendue par degrés conjoints, comme *DO-RÉ-MI*) sont dites *tons relatifs* : on dit que l'un des tons, s'il est mineur, est le *relatif mineur* du ton majeur qui renferme la même tierce majeure. Exemple :

DO majeur — SOL majeur

I II III — I II III

Le ton de DO majeur est dit "*relatif majeur*" de LA mineur qui est dit "*relatif mineur*" de DO majeur — SOL majeur "*relatif majeur*" de MI mineur "*relatif mineur*" de SOL majeur

III IV V VI VII VIII — III IV V VI VII VIII

Armure commune de deux tons relatifs.

464. — On remarquera que *les tonalités majeures et mineures, mises ainsi en relations par cette tierce majeure, sont représentées sur la portée par une armure identique.*

Dans la gamme mineure relative d'une gamme majeure, *la sensible*

porte toujours une ALTÉRATION qui ne s'inscrit pas à la clef, mais se met, chaque fois qu'il est nécessaire, DEVANT LE VIIe DEGRÉ qui, alors, est dit ALTÉRÉ.

***Le ton RELATIF MINEUR d'un TON MAJEUR* est donc celui dont la tonique est située une tierce mineure au-dessous de la tonique du ton majeur.** Ex :

	DO maj.	*SOL maj.*	*RÉ maj.*
Relatifs mineurs :	*LA min.*	*MI min.*	*SI min.*, etc.

On peut dresser un tableau de toutes les relations modales des gammes : mais il est préférable de les apprendre par la pratique. C'est d'ailleurs ce qu'on fera pour toutes les notions relatives au mode mineur.

Il en sera ainsi des notions relatives aux deux quintes diminuées, aux deux quartes augmentées, à la quinte augmentée et à la quarte diminuée du mode mineur. Si l'occasion s'en rencontre, elles seront signalées; mais, dans un cours élémentaire, ces notions n'ayant pas d'application pratique immédiate, il n'y a pas lieu de s'y attarder.

465. — On pourrait à la rigueur donner un tableau des enchaînements des gammes mineures par quintes successives ascendantes, déterminés par la communauté d'une tierce mineure dont les composantes I-II-III deviennent IV-V-VI dans la gamme de quinte supérieure, exemple :

La tierce :	I — II — III	*devient*	IV — V — VI
	LA SI DO		LA SI DO
	(en LA *mineur)*		*(en* MI *mineur)*

De même les enchaînements des gammes mineures par quintes successives descendantes peuvent être présentés comme conditionnés par la communauté d'une tierce mineure dont les composantes VI-V-IV deviennent III-II-I dans la gamme de quinté inférieure.

La tierce :	VI — V — IV	*devient*	III — II — I
	FA MI RÉ		FA MI RÉ
	(en LA *mineur)*		*(en* RÉ *mineur)*

On aurait ainsi un tableau analogue à celui qui a été constitué précédemment pour les gammes majeures, en partant de la tierce majeure commune à deux gammes.

Mais cela n'a ici qu'un intérêt visuel, si l'on peut dire ; il suffit d'indiquer ces enchaînements aux élèves ; ils ont acquis une connaissance suffisante des faits musicaux pour comprendre ces enchaînements, sans qu'il soit besoin de leur en donner une théorie plus ou moins spécieuse.

Le rôle de détermination tonale de la quarte augmentée **IV-VII** *identique dans les deux modes.*

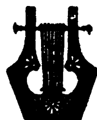
466. — On insistera cependant sur ce point que, dans le mode mineur, *la quarte augmentée IV-VII (ou son renversement VII-IV)* reste *la caractéristique* de la *tonalité*. (On a indiqué précédemment le moyen de reconnaître, dans le mode mineur, la quinte diminuée VII-IV de la quinte diminuée II-VI : les mêmes raisons valent pour les quartes augmentées renversement de ces quintes diminuées.) Mais **on n'a la certitude absolue du mode mineur que si la mélodie renferme les degrés IV, VI et VII d'une gamme mineure.**

467. — Arrivés à ce point de leurs études, les élèves possèdent les notions

essentielles de la musique : ils ont acquis la faculté de reconnaître et de classer dans leur mémoire les rapports de succession ou de simultanéité des sons musicaux. Ils peuvent aborder l'étude de solfèges de plus en plus complexes au point de vue rythmique ; en tout cas, dès la seconde année, ils peuvent lire couramment des leçons simples, répondre correctement à des dictées orales, transposer des chants faciles ; enfin chanter couramment une partie dans un ensemble choral à deux ou trois voix.



TABLE DES MATIÈRES



4415-21. — Corbeil. Imp. Crété.

674253798

14 DAY USE
RETURN TO DESK FROM WHICH BORROWED
MUSIC LIBRARY

LD9-20m-7,'63(D9178s4)418

AUG 15 1975

INTERLIBRARY LOAN
AUG 04 1992
UNIV. OF CALIF., BERK.

LD 21-40m-4,'64
(E4555s10)476

General Library
University of California
Berkeley

DATE DUE

Music Library
University of California at
Berkeley